



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Tett på kompetansenettverk

Ein kvalitativ studie av organisering, leiing og idegrunnlag for kompetansenettverk

Close on Competence Networks

A qualitative study of organization, leadership and ideas in competence networks

Ingvild Brekke Myhre

MR691 Masterstudium i organisasjon og leiing,
helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing
Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap – Institutt for samfunnsvitskap
14.06.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Føreord

Interessa mi for å studera kompetansenettverk som inngang til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling heng naturleg saman med eiga overtyding om at ein kan få utretta meir i samhandling med andre enn kvar for seg. Desentralisert ordning for kompetanseutvikling er ein gåvepakke til alle nivå i utdanningssektoren, og mogleighetsrommet ligg i samhandlinga mellom dei ulike aktørane. Eg har sjølv fått erfare å vera del av eit velfungerande lærarteam som hadde elevane si læring og trivsel som felles prosjekt, og der me utvikla oss saman i det profesjonelle læringsfellesskapet. Takk til gode lærarkollegaer, særleg frå dei siste åra eg jobba som lærar – de inspirerer meg framleis!

Å gjennomføra eit masterstudium på deltid kombinert med jobb på fulltid er krevjande, men ei personleg reise, og eg har fått utfordra meg sjølv slik eg også gjer til dagleg gjennom jobben i HVL med samfunnskontakt og sterkt fokus på læring heile livet. Eg har studert organisering og leiing av kompetansenettverk, og har lukkast fordi eg er heldig og har så mange gode hjelparar i mitt eige nettverk, og vil nemna nokre i sær som har betydd mykje på vegen mot fullført master. *Faglærarar* som haldt interessante førelesingar og fekk meg på sporet til ny kompetanse. *Informantane* mine som stilte tida si til disposisjon for meg og gav meg si forteljing slik at eg fekk ny kunnskap og innsikt. Takk for at de opna døra og at de delte! *Rettleiaren* min Gigliola Mathisen Nyhagen som har stilt gode og kritiske spørsmål, og som har sett mot i meg gong på gong. Tusen takk – du er gull verdt! *Kompetansenettverk NordR* som gav meg verdifull erfaring med å vera likeverdig partner under etablering av DeKomp. Tusen takk for interessant samarbeid! *Medstudentar og kollegaer* som har vore gode diskusjonspartnarar på vegen. *Slekt, venner og arbeidsgjevar* som har heia på meg. *KS* som hadde trua på prosjektet mitt, og som støtta meg med KS-mastergradsstipend. *Familien* min Jakob, Sveinung, Johannes og Roald som har venta tolmodig – tenk, no er eg ferdig! Tusen takk, alle!

Eg seier saman med Maggie MacDonnell (21.02.2017), vinnar av Global Teacher Prize 2017:

“When you run by yourself you run fast, but when you run with others you can go so far”

Fitjar, juni 2019

Ingvild Brekke Myhre

Samandrag

Tett på kompetansenettverk er ein kvalitativ studie av organisering, leiing og idegrunnlag for kompetansenettverk der 12 aktørar knytt til tre ulike kompetansenettverk er intervjuja for å få meir kunnskap om korleis desse nettverka blir organisert og leia, og kva forståingar og idegrunnlag som finst mellom aktørane. Alle nettverka i studien min er knytt til desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skulen. Hovudfunn i studien kan summerast i fem punkt: 1) Kompetansenettverka har klare teikn på både hierarkiske styringsprinsipp og nettverksprinsipp. 2) Det er ei forståing av at det er ei endring i styring frå sentrale styresmakter til lokal skulemynde. 3) Rektor blir oppfatta som sentral aktør for kompetanseutvikling, men er likevel i mindre grad involvert i kompetansenettverket, der skuleeigar framstår som den leiande part, og lærarprofesjonen ser på seg sjølv som pådrivar og støttespelar. 4) Det er ei endring på gang i relasjonen mellom universitet/høgskule (UH) og skulesektoren frå bestillar-leverandør til utviklingspartnar, sjølv om UH framleis blir oppfatta som kunnskapsleverandør, og det er heller stor avstand mellom lærarutdanning og praksisfeltet. 5) Tillit, likeverd og tid er sentrale faktorar for å lukkast med kompetanseutviklinga der partnarane må vera *tett på* slik at kompetanseutviklinga skjer innan felles rammer og mål. Det er i møta og samhandlinga mellom aktørane funksjonane og rollene deira blir definert, utfordra og redefinert. Denne prosessen kan føra til institusjonell innovasjon eller sagt med andre ord; føra til endring i det profesjonelle læringsfellesskapet.

Nøkkelord: *nettverk, partnerskap, samarbeid, leiing, samstyring, profesjonelle (lærings)fellesskap*

Abstract

Close on Competence Network is a qualitative study of organization, leadership and ideas in competence networks. I have interviewed 12 actors in three different competence networks to gain knowledge about how these networks are organized and led, as well as on the understanding and ideas that exist between the actors. All the networks are part of the decentralized competence development model in schools. The main findings of the study are that: 1) The competence networks have both hierarchical and network structures. 2) The informants express that there is a shift in management from the central government to more decentralized, local units. 3) Although the rector is perceived as main actor for competence development they are less involved in the competence network, in which the school owner holds a leading role and the teachers perceive themselves as the driving force and supporters. 4) There is an ongoing change in the relationship between university and schools, from being mainly a service deliverer to the schools to entering in a partnership of development, although the universities are still perceived as delivering the knowledge, and there is rather a great distance between teacher education and the schools. 5) Trust, equality and time are considered as central factors to succeeding with competence development. Everyone involved has to be *close on* to make sure that the competence development happens within common framework goals. It is by meeting and collaboration that the actors define, challenge and redefine their roles and functions. This process can lead to institutional innovation or in other words; lead to change within the professional learning community.

Keywords: *network, partnership, collaboration, leadership, governance, professional learning community*

Innhald

Føreord	1
Samandrag	3
Abstract	4
1 Introduksjon	7
1.1 Tema og formål	8
1.2 Politiske styringsdokument som bakgrunn	8
1.3 Problemstilling og forskarspørsmål	9
1.4 Struktur i teksten	10
2 Kunnskapsstatus	11
2.1 Skuleutvikling og politikkkutforminga	11
2.2 Internasjonale agentar som påverkar norsk politikkkutforming	13
2.3 Oppsummering av kunnskapsstatusen for utdanningspolitikken	15
3 Forskingsdesign	17
3.1 Metode og datainnsamling	17
3.2 Utval av intervjupersonar	18
3.2.1 Om kompetansenettverka	20
3.3 Intervjuguiden	22
3.4 Forskingsprosessen – intervju, tolking og analyse	23
3.5 Ethiske vurderingar	25
3.6 Oppsummering av sentrale punkt i forskingsdesignet	26
4 Teoretiske perspektiv	27
4.1 Institusjonelt perspektiv på kompetansenettverk	27
4.2 Perspektiv på ulike koordinerings- og styringslogikkar	29
4.3 Perspektiv på samhandling og leiing	33
4.3.1 Samhandling	33
4.3.2 Leiing	35
4.3.3 Tillit	36
4.3.4 Makt	37
4.4 Oppsummering av sentrale teoretiske perspektiv	38
5 Tett på kompetansenettverka – funn i undersøkinga	39
5.1 Korleis blir ulike kompetansenettverk organisert og leia?	39
5.1.1 Organisering av kompetansenettverk 1	40
5.1.2 Organisering av kompetansenettverk 2	41
5.1.3 Organisering av kompetansenettverk 3	42

5.1.4	Leing i og av kompetansenettverk	43
5.1.5	Oppsummering av sentrale funn om organisering og leing	46
5.2	Kven er aktørane i kompetansenettverka?	47
5.2.1	Skuleeigar – K1, K2, K3	47
5.2.2	Skuleleiar eller rektor – R1, R2, R3	49
5.2.3	Lærer – L1, L2, L3	50
5.2.4	Universitet og høgskule (UH-sektor) – UH1, UH2, UH3	51
5.2.5	Oppsummering av sentrale funn om aktørane.....	53
5.3	Kva for forståing og idegrunnlag har aktørane?	54
5.3.1	Frå sentralt styrt til lokal forankring, men kor lokal er eigentleg forankringa? ..	54
5.3.2	Skulebasert kompetanseutvikling.....	56
5.3.3	Frå bestillar-leverandør til utviklingspartner?	59
5.3.4	Sentrale funn om korleis aktørane forstår ordninga	62
6	Drøfting.....	65
6.1	Nettverk, hierarki eller kvasinetnettverk?	65
6.2	Institusjonelle agentar	73
6.3	Forming, storming, norming, performing – på veg mot likeverdige partnerskap	76
6.3.1	Forming	78
6.3.2	Storming	80
6.3.3	Norming	81
6.3.4	Performing.....	83
6.4	Drøfting av metodisk tilnærming	85
7	Tett på kompetansenettverka. Oppsummering og konklusjon.....	87
	Figuroversikt	89
	Tabellar:	89
	Litteratur.....	90
	Vedlegg:	94
	1.Brev frå Utdanningsdirektoratet til Fylkesmennene om desentralisert ordning.....	94
	2.Informasjonsbrev med samtykkeerklæring	95
	3.Intervjuguide.....	99
	4.Godkjenning NSD	103

1 Introduksjon

«Kunnskapsskolen er regjeringens viktigste prosjekt», står det i innleiinga til Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Meldinga omtaler nærare desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skulen som Kunnskapsdepartementet starta innføringa av i 2017. Alle kommunar i alle fylke er involvert. Det er ein føresetnad at arbeidet blir planlagt i kompetansenettverk og partnerskap mellom fleire kommunar, og universitet og høgskular. Utdanningsdirektoratet informerte fylkesmennene i brev av 28.02.2017. Fylkesmannen pliktar å leggja til rette for samarbeidsforum, kommunar i fellesskap og i samarbeid med universitet/høgskule (UH) skal bli samde om korleis dei statlege midlane skal fordelast og brukast. Samarbeidsforuma eller kompetansenettverka skal i partnerskap med UH definera, prioritera og gjennomføra tiltak for kompetanseutvikling med utgangspunkt i skulane og kommunane sitt behov, og med elevane si læring og trivsel som overordna siktemål. Argumentasjonen ligg i det som ser ut til å vera eit grunnleggjande styringsparadoks at forskjellane i elevresultata ser ut til å vel så store mellom klassar på same skule som mellom ulike skular. «De faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling, er de som staten i minst grad kan styre. Faktorer som staten kan styre, har ofte begrenset effekt på elevenes læring. [...] For at elevene skal lære mer, må lærerne endre selve undervisningen på grunnleggende måter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 10-11).

Ordninga skal stimulera til langsiktig samarbeid mellom kommunane og lærarutdanningane, og styrkja universiteta og høgskulane si rolle som utviklingsaktør i skulen. Staten si rolle er å bidra med finansiering, setja overordna rammer og premiss for statleg støtte, ha dialog med aktørane i sektoren om kvaliteten i tilboda og evaluera ordninga (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Den desentraliserte ordninga skal byggja på erfaringar frå store skulebaserte satsingar som til dømes «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU), men ein vesentleg skilnad i høve til tidlegare satsingar er at universiteta og høgskulane no skal vera *partnerar* der dei før var *bidragsytarar og kunnskapsleverandørar*. Ei anna endring er at tidlegare var det snakk om *satsing* som signaliserer noko tidsavgrensa, medan den desentraliserte modellen blir omtalt som ei *varig ordning*.

1.1 Tema og formål

Tema i denne studien er å studera kompetansenettverk som del av kvalitets- og kompetanseutviklinga i skulen, og kva dette inneber med tanke på korleis me organiserer utdanning. Formålet er å skildra kompetansenettverk og korleis desse blir organisert og leia, få auka kunnskap om kva idear som ligg til grunn for og driv nettverksarbeidet framover, og dermed få betre forståing for korleis nettverksarbeid kan bidra til kvalitets- og kompetanseutvikling i skulen.

1.2 Politiske styringsdokument som bakgrunn

Bakgrunn for val av tema heng saman med fleire av dei siste sentrale utdanningspolitiske meldingar og strategiar. I desse ser det ut til at nasjonal skulemynde endrar måten å styra utdanning på – frå store nasjonale toppstyrte kompetansestrategiar og satsingsområde til at dei no desentraliserer større del av ansvaret for prioriteringane innan kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeidet til skuleeigar og skuleleiing. I fleire politiske styringsdokument blir det teke til orde for ei tettare samhandling mellom utdanningsinstitusjonane og praksisfeltet. I *Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 2017d) er det for første gong komme eit eige kapittel om at skulen skal vera ein lærande organisasjon ved at lærarar, skuleleiarar og andre tilsette i skulen reflekterer over og vidareutviklar eigen praksis i det profesjonsfaglege fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Den nye læreplanen som skal takast i bruk hausten 2020 finn grunnlaget i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tida fram mot ny læreplan er det forventa at alle tilsette i skulen tar aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å vidareutvikla skulen gjennom fagfornyninga.

Den nye kompetansemodellen slik den er omtalt i Meld. St. 21 (2016-2017), består av tre ordningar: ei desentralisert ordning, ei oppfølgingsordning og ei innovasjonsordning. Det er den desentraliserte ordninga som er interessant for denne studien. Berande prinsipp er å styrkja det lokale ansvaret og eigarskapet til kompetanseutviklinga ved på gi kommunar/fylkeskommunar hovudansvar for kvalitetsutviklinga i skulen og auka handlingsrommet. Det statlege verkemiddelapparatet skal vera differensiert og kompetanseutviklinga skal vera forskings- og kunnskapsbasert (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Lærerutdanninga må gå i takt med praksisfeltet slik at studentane får utdanning som er tidsrett og relevant, noko som krev gjensidigheit og tillit gjennom forpliktande samarbeid. Den nye ordninga finn me vidare støtte for i både Meld. St. 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og i strategien *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Perspektiva her er retta mot lærerutdanninga og det potensialet for kompetanseutvikling og brubygging som ligg i samarbeid med, og i partnerskap, mellom nasjonale utdanningsmynde, lærerutdanninga, skuleeigar, skuleleiar, lærarprofesjonane og andre aktørar. Formålet er å la ulike strategiar og tiltak forsterka kvarandre, både i skulen og i lærerutdanninga.

Kvalitetsutvikling blir i Meld. St 21 (2016-2017) skildra som eit kontinuerleg arbeid utan naturleg slutt punkt. «Det lokale arbeidet med kvalitet, gode profesjonsfellesskap og elevenes læringsmiljø og læringsutbytte vil alltid kunne videreutvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 10). Gjennom denne kontinuerlege prosessen må ein analysere og identifisere behov, sjå moglege løysingar og mål, setja i verk tiltak og evaluera.

1.3 Problemstilling og forskarspørsmål

Når den desentraliserte ordninga for kompetanseutvikling i skulen nyleg er etablert er det interessant å sjå nærare på organiseringa og kva for prinsipp for leiing som blir lagt til grunn for arbeid i kompetansenettverk, der dei som samhandlar ikkje nødvendigvis står overordna underordna i høve til kvarandre. Kompetansenettverka i denne undersøkinga er alle knytt til den desentraliserte ordninga. Med dette som bakgrunn, definerer eg følgjande problemstilling:

På kva måte forstår ulike aktørar frå skulen og frå universitets- og høgskulesektoren desentralisert ordning for kompetanseutvikling? Kva for idear ligg til grunn for nettverksarbeidet?

I ein undersøking av desentralisert ordning for kompetanseutvikling og nettverk i skulen, er det mange spørsmål som er aktuelle. Det er sjølv sagt interessant med resultatane av nettverksarbeidet, men sidan dette er ei langsiktig ordning som fleire stader framleis er under etablering, er det tidleg å seia noko om resultat. Forskarspørsmåla mine er dermed knytt til den forståinga av ordninga, skildring av ulike kompetansenettverka, samarbeidsformer og idear som ligg til grunn:

- Korleis blir ulike kompetansenettverk organisert og leia?
- Kven er aktørane i kompetansenettverket?

- Kva for forståing og idégrunnlag har aktørane?

1.4 Struktur i teksten

Utdanningsdirektoratet har presentert desentralisert kompetanseutvikling som ei ny varig ordning for utviklingsarbeid i skulen og dette er bakgrunn for tema, formål og problemstilling i masterstudien som er skildra her i kapittel 1. Dette ser eg i samanheng med *kunnskapsstatusen* om utdanningspolitiske reformer, satsingar og prioriteringar som er prega av internasjonal forskning og erfaringar i kapittel 2. Deretter presenterer eg *forskningsdesignet* i kapittel 3. Studien er ein fleircasestudie der eg gjennomfører semistrukturerte forskningsintervju i tre ulike nettverk. Deler av dette kapitlet byggjer på eigen tekst som eg utarbeida og fekk vurdert i samband med den første metodeskissa mi i emne ME6-500 Forskningsstrategiar og metode, hausten 2017 (Myhre, 2017). I kapittel 4 presenterer eg institusjonell teori som ei ramme for ulike prinsipp for organisering og styring av organisasjonar, og der hierarkisk styring og styring gjennom nettverk er sentralt. Vidare har eg med teori om leiing av nettverk, og korleis dette spelar inn på korleis ein organiserer utdanning. Kapitlet byggjer delvis på eksamenstekst eg skreiv og fekk vurdert i emne OR6-502 Styring, omstilling og leiing i offentlege organisasjonar, våren 2018 (Myhre, 2018). I kapittel 5 presenterer eg funn frå intervju med fire deltakarar i dei tre nettverka. I kapittel 6 har eg tolka funna og gjort ei tematisert analyse i lys av relevante teoriar med ei hermeneutisk tilnærming. I og med at deler av tidlegare vurderte tekstar er med i dei innleiande kapitla, har også diskusjonskapitlet element frå formuleringar og avsnitt som knyter seg særleg til emne ORG6-502.

Den desentraliserte ordninga vart etablert parallelt med at eg utarbeida projektskisse, forskningsdesign og fann teorigrunnlag til masterarbeidet mitt, og derfor har den same tematikken vore den raude tråden i fleire av masteremna. I løpet av desse to åra har både informasjonen om og forståinga av ordninga blitt spissa og utdjupa, noko som igjen har påverka forskinga mi. Dette har vore ein interessant prosess der både forskningsdesignet og tekstane har endra seg i takt med mine egne erfaringar og forståingar. Enkelte formuleringar og nokre større delar av tidlegare tekstar har likevel følgt meg gjennom dei siste to åra av studiet.

2 Kunnskapsstatus

Min eigen bakgrunnskunnskap har perspektiv frå både pedagogikk, frå organisasjon og frå leining. Eirik J. Irgens seier «vi er dømt til å forstå verden og handle ut frå det kunnskapsgrunnlaget vi har» (Irgens, 2016, s. 6). Forhåpentlegvis kan «organisasjonsbrillene» mine bidra til å forstå dei pedagogiske ideane, og motsett at dei pedagogiske «brillene» kan bidra til å forstå skulen som organisasjon og gi kunnskap om leining av organisasjonsutvikling i skulen. Å organisera kompetanseutvikling gjennom nettverk og i partnerskap er for så vidt ikkje noko nytt, men ei ordning som gir seg ut for å vera frivillig og som samtidig fører med seg sterke statlege føringar gjennom økonomiske insentiv for å delta, er nytt. Nytt er også at lærarutdanninga si rolle er forsterka og endra i den desentraliserte modellen frå å vera bidragsytar til å vera partner i eit nettverk. Derfor meiner eg det trengs meir kunnskap om korleis slike nettverk og partnerskap blir organisert og leia. Sentrale delar av kunnskapsgrunnlaget for kompetanseutvikling i nettverk finn eg i pedagogiske idear og diskursar, både nasjonalt og internasjonalt. I studien min er det interessant å sjå både på kven norsk skule lar seg påverka av, og i kva grad internasjonal skuleforskning og idear om kompetanseutvikling pregar utforminga av nettverka.

2.1 Skuleutvikling og politikktutforminga

Gjert Langfeldt (2008) skriv om utdanningsreformer som reiskap for statleg styring av endringsprosessar både i skule og i utdanning elles. Særpreg ved fleire av dei nasjonale utdanningspolitiske satsingane siste åra har stilt krav om samhandling mellom kommunar, mellom kommunar og universitet/høgskular, og i nokre høve også mellom ulike høgskular og universitet.

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017d, s. 12). Kompetanseomgrepet slik me finn det i overordna del av ny læreplan, skal liggja til grunn for arbeidet i skulen med elevane si læring og utvikling. Dette stiller krav til både utøvinga av og utviklinga av det profesjonelle skjønnet som både individuelle og kollektive prosessar. Skuleleiinga skal gje retning for og leggja til rette for strukturar som fremjar delingskultur slik at lærarar lærer og utviklar seg saman både internt på ein skule og mellom skular (Kunnskapsdepartementet, 2017d, s. 18-19). Dei siste rammeplanane for

lærerutdanningane har fått auka fokus på organisasjons- og profesjonsutvikling. Astrid Tolo peikar på at det blir forventet at lærarar i skulen bidrar til delingskultur og tar del i det kollektive ansvaret for elevane si læring (Tolo, 2017, s. 137). I ny overordna del av læreplanen for grunnsopplæringa er det for første gong i norsk læreplanhistorie nedfelt at skulen skal vera eit profesjonsfagleg fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017d).

Stortingsmeldinga *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017c) viser Ungdomstrinn i utvikling (UiU) når den presenterer ordninga for kompetanseutvikling. UiU var den største satsinga på kompetanseutvikling i skulen i perioden 2013-2017. Denne satsinga var skulebasert og kombinerte sentral og desentralisert styring. Kommunane kunne velja nokre prioriterte utviklingsområde knytt til klasseleiing og dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving og rekning, medan det var sentralt styrt korleis ein skulle jobba og organisera arbeidet. Lokal forankring såg ut til å ha stor betydning for i kva grad ein lukkast, og at ein tok omsyn til at implementering er krevjande og tar tid (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 89). May-Britt Postholm sine forskingsfunn på UiU viser at kompetanseutviklinga hadde sterkast effekt når den var praksisnær og skulebasert, og når det vart lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet (Postholm, 2015).

Skulebasert kompetanseutvikling, nettbaserte pedagogiske ressursar og lærande nettverk var sentrale verkemiddel under UiU. I følgje NIFU sin sluttrapport om UiU (Lødding et al., 2019) ei hadde tiltaka best effekt der dei vart kombinerte. Denne rapporten fann vidare at skuleeigarane i stor grad meiner at skulen er blitt ein lærande organisasjon. Dei finn også at skulebasert kompetanseutvikling hadde relativt god oppslutnad, men med svært varierende suksess. Lærande nettverk fungerte best på skuleeigar- og skuleleiarnivå. Rapporten viser at der ein lukkast med å utvikla samarbeidet mellom skular på lærarnivå, var det stilt store krav til planlegginga slik at satsingsområda svarte godt på skulane sitt opplevde behov for kompetanseutvikling. NIFU-rapporten viser også til at skuleeigarar og skuleleiarar i større grad enn lærarane, opplevde samarbeidet med UH som utviklande, og at UH såg på eiga kompetanseutvikling som viktig faktor for å lukkast med samhandlinga (Lødding et al., 2019). Høgskulen på Vestlandet (HVL) har utarbeida ei kunnskapsoppsummering av sentrale læringspunkt frå UiU, og finn to gjennomgåande læringspunkt. Det første læringspunktet er at suksessfaktorane på skulenivå handlar om reell forankring i leiing og i personalet, organisering og tilrettelegging, felles forståing av mål og omgrep, gjensidige forventningar og forpliktingar, tydeleg ansvars- og rollefordeling, personlege relasjonar og fagleg kompetanse. Det andre læringspunktet er at oppstartsfasen kan sjåast på som fundamentet og kraftsenteret i

eit utviklingsarbeid. Arbeidet med forankring bør omfatta alle partar i utviklingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I ein studie av partnerskap mellom universitet og skular finn Unni V. Midthassel at tillit, respekt og likeverd er ein føresetnad for konstruktivt samarbeid i nettverk, og gir grunnlag for kompetanseutvikling. Det krev forankring i deltakarane sine organisasjonar og forståing for kvarandre sine roller og forventningar, men når det er etablert kan samarbeid i nettverk eller partnerskap bidra til brubygging mellom ulike aktørar og organisasjonar (Midthassel, 2017, s. 142-143). Eller som Erik Bulie (2018) seier om relasjonane i ein artikkel om den desentraliserte ordninga at «Likeverdighet og symmetriske relasjonar må ligge til grunn, alternativt vil den dominante parten i partnerskapet trumfe gjennom en «autorisert» oppfatning».

Knut Roald er sentral bidragsytar ved å setja kvalitetsutvikling i samanheng med kompetanseutvikling, og skisserer fleire døme på kunnskapsutviklande møte i kvalitetsarbeidet med sentrale tiltak som medskaping framfor medbestemming, samanhengar framfor årsaker, tips og råd for møtegjennomføring samt skilje mellom utviklingssaker og forvaltningssaker for å nemna noko (Roald, 2012, s. 223-227).

Ein siste sentral norsk aktør innan skuleutvikling er Eirik J. Irgens som også tar til orde for spenningsfeltet mellom drift og utvikling, samt spenninga mellom det individuelle og det kollektive. Han skisserer eit utviklingshjul for skulen som må ha rom for både individuell utvikling, kollektiv utvikling, individuelle driftsoppgåver og kollektive driftsoppgåver. Irgens er også ei tydeleg røyst som taler for å inkludera fagorganisasjonane som partner i skuleutvikling (Irgens, 2010).

2.2 Internasjonale agentar som påverkar norsk politikktforming

Eg vågar påstå at heile den norske politikktforminga står under internasjonal påverknad, og at dette i høgste grad gjeld utdanningspolitikken. OECD står bak PISA-undersøkinga som kvart tredje år undersøker elevar over heile verda sine ferdigheiter i lesing, matematikk og naturfag. Ein kan seia at 2006 vart eit skilje, for då kom norske elevar svakast ut av dei nordiske elevane, og berre få land i verda skåra svakare enn Noreg. Dette danna bakteppet for den storstilte satsinga i ungdomstrinnet (UiU). Om den økonomiske innsatsen i norsk skule hadde vore betydeleg før 2006, har ikkje innsatsen blitt mindre etterpå. Forutan PISA-undersøkinga har skulen lært å forhalda seg til langt fleire internasjonale undersøkingar, og

det har også blitt praksis med standardiserte nasjonale prøvar. Marc Kools og Louise Stoll omtalar skulen som lærande organisasjon når både den enkelte lærar og det profesjonelle fellesskapet på skulen rutinemessig har evne til å læra, endra og tilpassa seg for å realisera felles visjonar (Kools & Stoll, 2016). OECD følgjer no interessert med på korleis Norge endrar styring og organisering av kompetanseutviklinga i skulen gjennom den nye kompetansemodellen, i håp om å redusera forskjellane mellom elevane si læring og trivsel. Første rapporten av følgjeforskinga vart publisert i mai 2019, og tilrådingane går for det første på at dei ulike aktørane må bli involvert ved å avklara og erkjenne kvarandre sine roller på dei ulike nivåa, og ta ansvar for eiga rolle. UH si rolle som brubryggjar mellom den forskingsbaserte- og den kunnskapsbaserte kunnskapen, blir vektlagt. Vidare er det viktig å utarbeida felles visjon, mål for aktørane sin innsats og mål for nettverka, ein må tydeleggjere ressursane og planleggja langsiktig. OECD rår til vidare at det bør utarbeidast plan som viser samanhengen mellom ulike tiltak slik at dei kan verka saman. Dei meiner at ulike partar og aktørar må trekkja i same retning for å nå måla sidan dei finn kompetansemodellen svært ambisiøs og kompleks (OECD, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Norske skuleleiarar, men ikkje minst norsk skulemynde har dei siste tiåra sett til kva anerkjende internasjonale utviklingsagentar seier om kompetanseutvikling og endringsarbeid i skulen. Vivane Robinson skriv om «å lede lærernes læring og utvikling» og kva leiinga kan ha å betyr for effekten på elevane sine læringsresultat og elevane sin trivsel (Robinson, 2014). Andy Hargreaves og Michael Fullan gir med utgangspunkt i erfaringar frå skuleutvikling i Ontario, Canada, råd om korleis ein kan utvikla den profesjonelle kapitalen som lærarane er, for å endra undervisninga og dermed elevane sitt læringsutbytte. Læraren sin betydning for elevane si læring er udiskutabel, men er ikkje nødvendigvis gitt av fullført lærarutdanning. Utvikling av det dei omtaler som den profesjonelle kapitalen, skjer i fellesskap mellom lærarar, mellom lærar og skuleleiar og mellom skule og skuleeigar (A. Hargreaves & Fullan, 2012). Tid er ein sentral faktor i alle stadium, og ein må rekna med at utviklingsarbeid tar tid før ein ser endringar elevane si læring og i den profesjonelle kapitalen som skulen som organisasjon er (Fullan, 2007). Michael Fullan og Joanne Quinn har identifisert fire komponentar som har elevane si læring i sentrum, som påverkar kvarandre og dannar grunnlag for leiing av utviklingsarbeid i skulen. For det første er det å målretta innsatsen for å byggja kollektiv kapasitet. Vidare handlar det om å utvikla samarbeidskultur som samtidig avklarar roller på individ- og teamnivå. For det tredje må ein leggja til rette for djupnelæring for å fremja innovasjon. Og til sist må ein sikra ein kultur som forpliktar både individuelt og

kollektivt (Fullan & Quinn, 2017). Pasi Sahlberg har i fleire tiår vore ei sentral stemme frå finsk skuleutvikling. Samarbeidslæring og det å utvikla gode samarbeidskulturar for refleksjon rundt data om elevane si læring har vore viktige element for å bidra til mest mogleg relevant læringsutbytte ut frå både eleven og samfunnet sitt behov (Sahlberg, 2018).

Kjernen i den desentraliserte ordninga er tett kopla til Peter Senge sine fem disiplinar om organisasjonslæring og organisasjonsutvikling, og som tar i vare både individuelle og kollektive perspektiv; personleg meistring, mentale modellar, felles visjon, teamlæring og systemisk tenking (Roald, Andreassen & Ekholm, 2012, s. 17-18).

2.3 Oppsummering av kunnskapsstatusen for utdanningspolitikken

Kunnskapsstatuen viser kva kontekst desentralisert ordning for kompetanseutvikling vart lansert i. Ordninga vart lansert medan UiU var på oppløpssida. Den er prega av både nasjonal og internasjonal utdanningsforskning og utviklingstrendar prega av nøkkelord som samhandling og tillitsfulle partnerskap, auka fokus på organisasjonsutvikling i profesjonelle fellesskap med lokal forankring, skulebasert arbeidsform, felles rolleforståing og felles språk. Skuleleiarar og både sentrale og lokal skulemynde let seg inspirera av internasjonale stemmer innan skuleutvikling, der både Finland, New Zealand og Canada er på lista over land det blir sett til. I tillegg er det tydeleg at norsk utdanningspolitikk er sterkt prega av OECD. Kunnskap om kva som skal til for at skulen som organisasjon kan utvikla og endra seg, ligg i grenseland mellom pedagogiske idear og politikkkutforminga.

3 Forskingsdesign

Studien min er ein fleircasestudie der eg undersøker korleis tre kompetansenettverk blir organisert og leia, og kva for idear som ligg til grunn for og driv nettverksarbeidet framover. Deler av dette kapittelet byggjer vidare på tekst eg fekk vurdert på emne ME6-500 Forskingsstrategiar og metode (Myhre, 2017). På førehand forventa eg å få auka kunnskap om ulike måtar å organisera og leia kompetansenettverk på, og kunnskap om kva idear som ligg til grunn for kvalitets- og kompetanseutvikling i skulen. Eg forventa å finna variasjonar i både idear og organisering frå nettverk til nettverk, og gjerne også innan eitt nettverk eller ein region. Robert Yin, her hos Bukve, ser på casestudier både som sosiale fenomen og på konteksten dei oppstår i (Bukve, 2016, s. 122). Han legg til grunn at det ikkje alltid er klare grenser mellom fenomenet og konteksten, og at ein kan bruka fleire kjelder til å forstå casen. Dette underbyggjer valet mitt å bruka intervjupersonar for å opplysa forskarspørsmåla frå ulike perspektiv.

Det hadde sjølvsgatt vore interessant å følgja nettverka over tid og undersøkt resultat av nettverksarbeid, men med tanke på tida som er til rådvelde i ein masterstudie var det vanskeleg. Det var dermed meir aktuelt med eit tverrsnittdesign. Undersøkinga har ei kvalitativ tilnærming i form av semistrukturert djupneintervju som innfallsvinkel til produksjon av ny kunnskap. Det har gjort det mogleg både å samanlikna nettverka og dei ulike rollene i nettverka. Samtidig har eg teke høgde for variasjon i organisering og leiing av nettverka knytt til desentralisert ordning for kompetanseutvikling.

3.1 Metode og datainnsamling

For å gjennomføra ein kvalitativ studie, må ein gjera ein del *val*. Robert Yin problematiserer likevel dette med val ved å peika på at kvalitativ forskning både tillét og til dels oppmuntrar til å justera vala ein gjer seg undervegs i prosjektet. Dette skjer både som følgje av ny kunnskap eg som forskar får gjennom arbeidet med litteraturen, og ikkje minst i møte med enkeltpersonar og grupper som informerer (Yin, 2011).

For å gjennomføra eit tillitsvekkande og truverdig prosjekt må ein både under planlegging og gjennomføring, vurdere vala mine kritisk. Eit overordna prinsipp for all forskning, for at den skal ha *reliabilitet* og vera påliteleg, er *transparens*. Det betyr at forskaren må vera open om design, datafunn og tolking, og at studien er etterprøvbar ved at andre kan gjera ein likande studie, og gjera funn som støttar opp under mine. Eller at andre kan utvida funna, eventuelt

bruka funna som grunnlag for konstruktiv kritikk (Yin, 2011, s. 31). Det er rett nok kritiske syn på dette om kvalitative undersøkingar, fordi det er vanskeleg å gjera identisk utval og funn frå ein studie til ein annan. Det inneber likevel at eg som forskar er medviten at eg har med meg kunnskapar og erfaringar som kan påverka perspektivet mitt på ulike stadium i studien. Eit anna prinsipp som relaterer seg til kvalitet er *validitet* som handlar om i kva grad funn og resultat er gyldig. I kva grad undersøkinga er valid kjem an på mellom anna om dataa blir henta i ein samanheng som er relevant for det som skal undersøkjast, og om funn eller resultat kan overførast til andre samanhengar. Då kan også vera aktuelt å vurdere om det er samsvar mellom det som blir undersøkt, og teoriane eller omgrepa som ligg til grunn (Leseth & Tellmann, 2018).

Informantane fekk informasjon om tema, formål og problemstilling gjennom e-post og informasjonsbrev i forkant av undersøkinga. Alle informantane samtykka skriftleg¹ til deltaking i undersøkinga som har godkjenning av Norsk Senter for Forskningsdata² (NSD, 2019). Sjølv om informantane er anonymisert i funn og analyse, har undersøkinga likevel krav om godkjenning frå NSD sidan det vart gjort lydopptak under intervjuet. Eit lydopptak registrerer korleis stemma til ein person høyrer ut, noko som i seg sjølv er ei personopplysning. Alle data, både lydfiler og tekst, har blitt lagra på HVL sin forskingsserver i tråd med rutinane for denne (HVL, 2018).

Ei stor utfordring med studien er at desentralisert ordning for kompetanseutvikling ser ut til å bli forstått på ulike måtar frå kompetansenettverk til kompetansenettverk, frå fylkesmann til fylkesmann. For å gjera rett utval av informantar var det nødvendig å kartleggja kven deltakarane i kompetansenettverka er og på den måten *avgrensa kompleksiteten*. I kvalitative studium er det i følge Thagaard (2013, s. 65) viktig at talet på deltakarar ikkje er større enn at det er mogleg å analysere dei interessante og komplekse historiene intervjupersonane fortel. Fokuset ligg på intervjupersonen si oppleving av temaet og då må intervjuar lytta både til det som blir sagt, det som blir sagt mellom linjene og det som ikkje blir sagt.

3.2 Utval av intervjupersonar

Det hadde vore makeleg for meg å studera dei kompetansenettverka eg kjenner best gjennom jobben, dei eg hadde best bakgrunnskunnskap om. Det kunne gitt meg eit fortrinn ved at eg alt

¹ [Vedlegg 2: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring](#)

² [Vedlegg 4: Godkjenning NSD](#)

kjenner og har tillit hos ulike personar som kunne gitt meg interessant informasjon, og at eg lettare kunne sett forteljinga til informanten i samheng med ei felles bakgrunnsforståing. På andre sida tenkjer eg at det ville vore lite truverdig å studera eit nettverk eg tidlegare har samhandla tett med eller vore partner i. Dag Ingvar Jacobsen (2015) brukar «blinde flekkar» som metafor for at det kan vera vanskeleg å halda den naudsynte kritiske avstanden når ein studerer eigen organisasjon eller nettverk. Det kan vera fare for å bli oppfatta som partisk. Ei anna problemstilling er faren for at ein går glipp av kunnskap eit utanforståande blikk, utan føreseieleg haldning eller innstilling til forskingsfunna, lettare ser (Jacobsen, 2015, s. 56-57).

I ein ideell situasjon kan ein tenkja seg at forskaren og informanten er likeverdige overfor kvarandre, og at ein i det konkrete møte mellom dei to finn ny kunnskap. Men så er det kanskje heller slik som Kvale og Brinkmann (2015) hevdar, at det alltid er ein asymmetrisk relasjon mellom forskaren og intervjupersonen. Det er forskaren som set dagsorden, og til sjuande og sist er det forskaren som skriv ut si oppfatning av den historia som intervjupersonen fortel. For å styrkja truverdet som forskar, fann eg det fornuftig å studera andre nettverk enn dei eg sjølv har vore involvert i. Ein intervjusituasjon kan vera krevjande for både intervjuar og informant, og for å redusera den asymmetriske relasjonen mellom informantane og meg, vart ni av intervjua gjennomført på informantane sin heimebane, det vil seia enten på ein skule eller eit kontor. Eitt av desse fekk me ikkje tid til å fullføra fordi informanten måtte vidare på eit nytt møte, og me måtte slutførta intervjuet på telefon. To intervju var gjennomført på hotell nær arbeidsplassen til informanten, og eitt intervju vart gjennomført på Skype etter forslag frå informanten.

Kunnskapen eg har om ulike styringslogikkar, danna grunnlag for å velja nettverk som er organisert ulikt. Ei god rettesnor for utval av deltakarar i undersøkinga som Yin løftar opp, er at dei som blir intervjua bør sjå temaet frå ulike perspektiv. Vidare råd frå Yin er å velja informantar som eg anar kan kasta lys over problemstillinga på ulike måtar (Yin, 2011, s. 93). Sidan siktemålet var å finna ny kunnskap om organisering, leing og styringslogikkar gjorde eg eit teoribasert utval av informantar. Dei representerer case som ligg høgt på skalaen med tanke på korleis dei organiserer desentralisert kompetanseutvikling, som kan vera gode døme og som eg kan identifisera med teori om partnerskap og nettverk.

Vidare fann eg fram til informantar som kunne representera ulike aktørar. Knytt til eitt regionalt kompetansenettverk er det éin utdanningsdirektør, til saman kanskje seks til ti skuleeigarar, 10-60 skuleleiarar, fleire hundre lærarar og eit varierende tal lærarutdannarar. I dei største kompetanseregionane i landet er desse tala fleirdobla. Det betyr at svært mange

aktørar er involvert, og det ville vore uråd å intervju alle deltakarane. I undersøkinga mi fann eg fram til kompetansenettverk med ulik storleik knytt til ulike fylke. Kwart nettverk har berre éin UH som partner, og det er ulike UH i kvart av nettverka. I intervjuutvalet er aktørane skuleeigar³, skuleleiar, lærar og lærarutdannar.

Eg gjorde fleire vurderingar i samband med intervjuutval. Eit alternativ var om eg skulle gjennomføra fokusgruppeintervju for å intervju fleire samtidig. Deltakarane i intervjuutvalet burde då oppleva kvarandre som likeverdige. Eg vurderte homogen gruppesamansetjing der eg kunne hatt ei gruppe med skuleeigarar, ei med skuleleiarar, ei med lærarar og ei med representantar for UH. Alternativt såg eg på heterogen gruppesamansetjing der eg kunne hatt ei fokusgruppe for kvart nettverk, med representantar for dei ulike aktørane. Eit interessant moment med fokusgruppe er den kunnskapen ein kan få gjennom samspelet mellom gruppedeltakarane, og ved at interaksjonen dei i mellom driv intervjuet framover fordi dei har ei felles historie eller oppleving å fortelja. At eg likevel valde individuelle intervju var fordi eg på førehand ikkje hadde nok kunnskap om samspelet mellom deltakarane var likeverdig og harmonisk, eller om det var spenningar og asymmetri dei i mellom slik at det ville hemma den enkelte si forteljing. Løysinga for meg vart å gjennomføra individuelle intervju for å unngå at informantane var bundne av kvarandre sine synspunkt. Eg opplevde informantane mine som opne og ærlege, men undervegs i arbeidet med empirien har eg reflektert over kva informasjon dei hadde gitt dersom eg likevel hadde bestemt meg for fokusgruppeintervju. For å få fram eit nyansert syn og breidde i synspunkta hadde det vore bra med fleire informantar innan kvar gruppe, men med tre nettverk og fire aktørar frå kvart nettverk vart det 12 intervju. Med tanke på arbeidsmengda i ein masterstudie, burde det vera rikeleg. Det viste seg også å vera krevjande å få tak i alle aktørane eg etterspurde innan eitt og same kompetansenettverk, og eg opplevde at eg måtte gje opp eitt nettverk, og oppsøkja og gjera avtale med eit nytt.

3.2.1 Om kompetansenettverka

I oppdragsbrevet⁴ frå utdanningsdirektoratet til fylkesmennene februar 2017 knytt til etablering av desentralisert ordning for kompetanseutvikling vart det sagt at fylkesmannen skulle leggja til rette for samarbeidsforum/kompetansenettverk, og at kommunar i samarbeid

³ For skuleeigar varierer det frå kommune til kommune om dei blir kalla etatssjef, kommunalsjef, skulesjef med meir.

⁴ [Vedlegg 1: Brev frå Utdanningsdirektoratet til Fylkesmennene om desentralisert ordning](#)

med UH skulle bli samde om bruk og fordeling av finansieringa i ordninga. Det vart vidare sagt at «Fylkesmannen skal legge til rette for samarbeid mellom skoleeiere og UH-institusjoner, og stimulere til utvikling av partnerskap og langsiktig arbeid i lokale nettverk for kompetanseutvikling.» Samarbeidsforum blir omtalt som navet i ordninga. Det er forventa at fylkesmannen tilpassar det som alt er etablert og fungerer godt. Nokre kommunar kan sjå tilbake på lang felles historie med forpliktande samarbeid med andre kommunar, medan andre kommunar har liten eller ingen tradisjon for eller erfaring med samarbeid på tvers av kommunegrensar. Mellom her ligg det eit utal av variasjonar for korleis skular og kommunar samhandlar med kvarandre, og om dei kallar dei ulike samarbeidsforuma interkommunalt nettverk, lærande nettverk, utdanningsregion, kompetanseregion, kompetansenettverk og så vidare. Nokre fylkesmannsembete har tolka oppdraget frå Udir slik at dei har oppretta eit samarbeidsforum på fylkesnivå som analyserer, prioriterer og planlegg langsiktig kompetanseutvikling uavhengig av kva strukturar som har vore tidlegare. Det er også variasjon frå fylke til fylke som har valt denne tilnærminga, korleis representasjonen er av skuleeigarar, skuleleiarar, lærarar, lærarutdannarar og andre aktørar. Andre fylkesmannsembete har tona ned eit sentralt samarbeidsforum, og har i større grad tolka at samarbeidsforum samsvarer med det etablerte kompetansenettverket som alt eksisterer.

Det er lag på lag med nettverk knytt til ordninga der det på nokre område er samanliknbare strukturarar frå nettverk til nettverk, medan ein likevel finn mange variasjonar. For å forenkla litt i framstillinga mi har eg valt å kalla nettverket som fylkesmannen kallar inn til og koordinerer for *samarbeidsforum*. Eg kallar nettverket der alle skuleeigarane møtest *styringsgruppe*, og nettverket som planlegg struktur og innhald i det lokale utviklingsarbeidet for *arbeidsutval*. Intervjupersonane eller informantane er i hovudsak henta frå arbeidsutvalet.

I nokre fylke har fylkesmannen uttrykt forventning om at kompetansenettverka i fylket må nytta seg av lokal UH, medan ein i andre fylke har vore meir open for val av samarbeidande UH. I studien har eg ikkje gjennomført undersøking av korleis alle fylka har løyst dette, men har fått kortfatta informasjon om dette gjennom deltaking i nettverk for UH sektoren. Gjennom UH-nettverket fekk eg hausten 2018 tips om kompetansenettverk som var komme godt i gong med den desentraliserte ordninga. Eg kontakta også ansvarleg sakshandsamar ved nokre fylkesmannsembete for å få tips om korleis regionane i fylket hadde organisert seg. Vidare nytta eg *snøballmetoden* ved å spørja deltakarar i ulike nettverk om dei kunne tenkja seg å delta og om dei hadde tips til andre eg kunne spørja.

Intervjuutvalet i kompetansenettverk 1 er hovudsakleg henta frå arbeidsutvalet med UH1 som representant for UH, lærar L1 som har delt stilling mellom å vera lærar på barnetrinnet og frikjøp som hovudtillitsvald (HTV) for Utdanningsforbundet (UDF) i ein kommune, og skuleeigar K1. Sidan rektorane ikkje er representert i nokre av dei faste samarbeidsarenaene fann eg fram til R1, rektor ved ein av skulane som var i gong med kompetanseutviklinga på skulen. Informantane i kompetansenettverk 2 henta eg frå arbeidsgruppa på skulenivå, representert med rektor R2, L2 som er lærar på mellomtrinnet og arbeidsplassstillitsvald (ATV) i UDF, og UH2 som representant for UH. I tillegg intervjuar eg K2 som er skuleeigar. I kompetansenettverk 3 henta eg intervjuutvalet frå arbeidsutvalet med skuleeigar K3, lærar L3 som er HTV i UDF og UH3 som representant frå UH. På same måte som i nettverk 1, er det ingen rektorar i arbeidsutvalet, og eg knytte derfor til meg rektor R3.

3.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden⁵ er tematisert rundt fem forskingsspørsmål som hadde til formål å gje svar på problemstillinga. Dei første spørsmåla var overordna og handla delvis om forståing og var delvis deskriptive. Dei siste spørsmåla var meir konkrete for å belysa spesifikke fenomen og var interessert i. Forskarspørsmåla har bakgrunn i teori og vart brote med til konkrete spørsmål. Dei fleste spørsmåla vart stilt til alle intervjupersonane, men med litt variasjon frå første til siste intervju. Nokre av intervju spørsmåla rettar seg også direkte til dei ulike aktørrollene skuleeigar, skuleleiar, lærar, lærarutdannar. Både under utforming av intervjuguiden og under gjennomføring av intervjuar var det viktig for meg å få intervjupersonen til å fortelja si forteljing samtidig som eg prøvde å innretta spørsmåla slik at eg fekk belyst problemstillinga. I tillegg var det viktig å ta omsyn til det Jacobsen kallar «begrepsmessige gyldiget» i undersøkinga (Jacobsen, 2015, s. 351), om dei konkrete spørsmåla gir svar på forskingsspørsmåla og problemstillinga. Det var eit poeng å stilla spørsmål som informantane ville oppleve som relevante å svara på, og ikkje fjerne og abstrakte frå oppgåvene dei står i til dageleg. Gjennom pilotintervjuet før sjølve undersøkinga erfarte eg at desto meir presis eg var i spørsmålsstillinga, desto lettare var det for intervjupersonen å forstå kva eg spurde om, og desto klarare vart svara.

Informantane fekk ikkje innsyn i intervjuguiden på førehand, og eg informerte også på førehand om at dei ikkje trong førebu seg særskilt til intervjuet. Eg var nysgjerrig på i kva

⁵ [Vedlegg 3: Intervjuguide](#)

grad deltakarar i ulike nettverk har jobba med sentrale omgrep knytt til ordninga. Dersom intervjupersonane hadde fått innsyn i intervjuguiden ville dei hatt høve til å førebu seg spesifikt på desse omgrepa, utan at dei nødvendigvis hadde jobba med forståinga av desse gjennom partnerskapet i nettverket.

3.4 Forskingsprosessen – intervju, tolking og analyse

Ein kvalitativ forskingsprosess er dynamisk og vekslar mellom innsamling, tolking og analyse. Forskingsdesignet var grunngeve med teori og hadde utspring i mi eiga interesse, førforståing og kunnskapsgrunnlag. Undervegs i undersøkinga er mitt eige kunnskapsgrunnlag blitt utvida og intervjusituasjonen endra seg frå det første til det tolvte intervjuet. På dei siste intervjuar opplevde eg intervjusituasjonen friare enn ved dei første intervjuar. Sidan eg i stor grad transkriberte intervjuar løpande etter kvart intervju, stod eg sjølv i ein forskarsituasjon der eg i løpet av fem-seks veker hadde raske vekslingar mellom å intervjuar, transkribera, tolka og analysera. Inkludert i dette var den tolkinga og analysen som gjekk føre seg undervegs i intervjusituasjonen. Det førte truleg til at eg vart ekstra observant på fenomen som eg undra meg over i transkriberinga av dei første intervjuar, og som gjorde at eg spissa spørsmåla meir i dei seinare intervjuar. Eg pendla mellom på eine sida å forstå konteksten, eller kompetansenettverka, ut frå enkeltelement, til på andre sida å tolka enkeltelement ut frå konteksten.

Ved å bruka opptakar under intervjuar kunne eg høyra gjennom materialet fleire gonger for å sikra at eg fanga opp det informanten faktisk sa. Eg skreiv ut alt det munnlege materiale, inkludert pausar og markerte nøling i samtalen. Etter at eg var ferdig å transkribera prøvde eg å kategorisera og samanstillar intervjuar skjematisk, og eg skreiv om alle nøkkelord til eitt målføre, for å lettare kunne sjå kva som var likt og ulikt frå nettverk til nettverk. Gjennom denne systemiseringa kategoriserte eg ulike forståingar, opplevingar og erfaringar som eg i neste runde fortolka slik at det betre svara på forskarspørsmåla (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Ved utskriving av forskingsfunn fann eg det formålstenleg å strukturera det vidare arbeidet rundt tre forskarspørsmål i staden for dei fem som var overordna i intervjuguiden, og eg gjorde også om på rekkefølga av forskarspørsmåla. Denne justeringa viser det dynamiske ved ei kvalitativ undersøking der det kan vera naudsynt å gjera om på ting undervegs i prosessen i høve til kva som vart planlagt under design av prosjektet, utan at det kjem i strid med ramma eller personvernet.

Intervjua har til ei viss grad hatt preg av det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 261) omtalar som intervjudialog, ved at sjølve intervjusituasjonen var gjensidig berikande for både meg som forskar, og intervjupersonane. Nokre av intervjupersonane uttrykte dette direkte undervegs eller i etterkant av intervjuet, at intervjuet gav dei nye perspektiv på tematikken gjennom refleksjonane undervegs. Likevel er det asymmetrisk maktrelasjon i undersøkinga sidan det er eg som forskar som set agendaen, stiller spørsmåla og fortolkar meininga med det informanten seier.

Kjernen i teorigrunnlaget har følgt meg gjennom heile masterprosjektet og har påverka vala mine både ved val av prosjekt, metode, case, intervjuutval og utarbeiding av intervjuguide. Teoriane har slik påverka forståinga mi fleire gonger undervegs. Funna eller empirien i undersøkinga, har eg analysert i lys av det teoretiske grunnlaget, og dette har gitt ny kunnskap om organisering og leing av nettverk, og grunnlag for å studera fenomen i ein tidleg fase. Dette har igjen gitt auka forståinga for korleis ein kan jobba med kompetanseutvikling gjennom nettverk, og korleis slike nettverk kan bli organisert, styrt og leia. I analysen såg eg etter om eg fann att styringsteori om nettverk i den desentraliserte ordninga, eller om det var innslag av anna styringsteori, som til dømes hierarki. Funna i undersøkinga gir eit utsnitt av korleis ordninga blir organisert og leia tre ulike stader i landet om lag to år etter at den vart lansert.

Som analyseramme for å tolka og forstå samspelet mellom aktørane og kompetansenettverket som aktørane er ein del av, har eg brukt ei hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken har sitt utspring i teksttolking, og då opphaveleg bibeltolking. Oddbjørn Bukve skriv at i moderne hermeneutikk kan «teksten» vera i form av skriven tekst, men også i form av munnleg ytring eller skildring av handlingar, fenomen eller samanhengar. Tolkingslogikken, den hermeneutiske sirkel eller spiral, ligg i vekslinga mellom førforståing og tolking av empiri som igjen gir ny forståing på bakgrunn av førforståinga, før tolking av ny empiri gir ny forståing, og så vidare. Som forskar pendlar eg mellom på den eine sida å forstå konteksten, eller kompetansenettverka i min samanheng ut frå enkeltelement, til på andre sida å tolka enkeltelement ut frå konteksten (Bukve, 2016, s. 69-72). Førforståinga mi er farga av den utdanningspolitiske konteksten; kunnskap om norsk utdanning og utdanningspolitikk som er under internasjonal påverknad. I perioden mai 2017 til april 2019 deltok eg sjølv som aktør i arbeidsutvalet til eitt kompetansenettverk, og eg deltok på ulike interne møter, fora og diskusjonar i HVL for å forankra ordninga i høgskulen, og på eksterne seminar og konferansar med kompetanseutvikling på dagsordenen. Alt dette prega førforståinga mi.

Kompetansenettverket eg sjølv var del av inngår ikkje i undersøkinga mi, men er likevel ein del av forståingsramma. Som forskar må eg vera medviten dette, men i følge Eirik J. Irgens treng eg likevel ikkje vera fanga av dei perspektiva dette gir meg. Det opnar opp for å endra og utvida forståinga mi (Irgens, 2016, s. 134).

Yin listar som tidlegare sagt, opp fleire val som må gjerast både under planlegging og gjennomføring av eit prosjekt, for å *styrkja studien sin validitet* eller gyldigheit. Data må tolkast og analyserast på ein truverdige måte slik at analysen og konklusjonane avspeglar verkelegheita. For å sikra denne validiteten har det vore naudsynt med rikeleg, detaljert og variert informasjon. Planar eller skriftlege dokument utarbeida av nettverka eller nokre av aktørane i nettverka har gitt utfyllande informasjon i undersøkinga utan at dokumentanalyse har fått sjølvstendig plass i studien. Det kan nok diskutast om funna i undersøkinga er representative for alle kompetansenettverk, men eg tenkjer at kunnskapsfunna kan generaliserast og ha relevans for dei som arbeider med dei nasjonale ordningane for kompetanseutvikling i barnehage og skule, samt anna arbeid som baserer seg på nettverk og styring i offentleg sektor.

3.5 Ethiske vurderingar

God forskingsskikk har med etiske vurderingar på alle delar av eit prosjekt; i designprosessen, i undersøkingane og i den etterfølgjande analysen, i drøftinga og i konklusjonen. Særleg er det viktig at personvern blir teke i vare, men også moralske prinsipp om privatliv, anonymitet og vilje til å delta i prosjektet eller ei, og som strengt tatt ikkje er regulert av verken lov eller forskrift. Det kan vera utfordrande for personar som opplever forskningstema som private eller kontroversielle, å uttale seg i ein studie. Knytt til undersøkinga har det vore viktig for meg som forskar å ikkje stilla intervjupersonen spørsmål som i ettertid vil setja han eller henne i eit dårleg lys eller gjera ein eventuell vanskeleg situasjon eller relasjon vanskelegare. Avtalen mellom forskar og intervjuperson er samtykke om å svare på spørsmål, noko som er basert på tillit. Denne relasjonen kan fort bli øydelagt dersom eg som forskar provoserer fram avvik mellom verbal og non-verbal informasjon. Eit viktig forskingsetisk prinsipp er at forskaren ikkje på nokon måte skadar eller gjer det ubehageleg for informanten. I den grad denne studien ser på enkeltpersonar, har det vore for å kartleggja kva rolle dei har. Studien sitt hovudfokus er retta på kompetansenettverk som bidrag til kompetanseutvikling, og ikkje på enkeltpersonar. Eit grep som er gjort for å verna om enkeltpersonar er at både

kompetansenettverka og intervjupersonane er anonymisert. I analysen brukar blir nettverka nummererte 1, 2, 3, og informantane har fått namn som følgjer denne nummereringa. Skuleeigar (kommunenivå) i nettverk 1 blir kalla K1, rektor blir kalla R1, lærar som L1 og lærarutdannar UH1. I nettverk 2 får dei tilsvarende namn K2, R2, L2 og UH2. Alle informantane blir omtala som *ho/henne*, sjølv om halvparten av dei er menn. I alle intervjuutvalet er det like mange kvinner og menn, og det var også jamn kjønnsfordeling mellom roller og nettverk. Utvalet er ikkje representativt i høve til kjønn i det store kompetansenettverket dei representerer i og med det er mange fleire kvinner enn menn tilsett i skulesektoren. Undersøkinga har ingen fokus på kjønnsperspektiv.

3.6 Oppsummering av sentrale punkt i forskingsdesignet

Masterprosjektet er ei kvalitativ undersøking med semistrukturerte djupneintervju med 12 informantar i løpet av ein tidsperiode på 5-6 veker. Informantane er henta frå tre ulike kompetansenettverk knytt til tre ulike fylkesmannsembete og med tre ulike UH som partnarar. Intervjuguiden er tematisert og utarbeida på bakgrunn av teori, og analysen har ei hermeneutisk tilnærming.

4 Teoretiske perspektiv

Tema i masteroppgåva er studera kompetansenettverk som del av kvalitets- og kompetanseutviklinga i skulen, og kva dette inneber med tanke på korleis me organiserer utdanning. Den byggjer på teori om *institusjonelle agentar* og ulike *styringslogikkar*, og dessutan idear knytt til *leiing* som også inkluderer samhandling, tillit og makt som element. Sentrale nøkkelord ved litteratursøk til teorigrunnlaget er *nettverk*, *partnarskap*, *samarbeid*, *leiing*, *samstyring*, *profesjonelle (lærings)felleskap*, *network*, *partnership*, *collaboration*, *leadership*, *governance*, *professional learning community*.

4.1 Institusjonelt perspektiv på kompetansenettverk

I studien av kompetansenettverk, dukka det tidleg opp spørsmål om dei er å rekna som eigne organisasjonar? I følgje Oddbjørn Bukve er organisasjonar «einingar som er oppretta for å nå bestemte mål», og er kjenneteikna med arbeidsdeling og samordning fordi arbeidsoppgåvene er for store eller omfattande for enkeltpersonar å løysa åleine (Bukve, 2012, s. 30, 87).

Barbara Czarniawska peikar på eigenskapar, stad, menneske/deltakarar, problem og hendingar som ulike sider eller element ved organisasjonar (Czarniawska, 2005, s. 27-28). Institusjonar er til samanlikning karakteriserte av «eit sett sosiale praksisar som er regulerte av underliggjande tankemønster, normer, verdiar, konvensjonar og reglar som definerer kva som er høveleg åtferd» (Bukve, 2012, s. 37). Eit institusjonelt perspektiv er dermed relevant i denne studien fordi organisering, styring, idear eller tankesett er institusjonelle fenomen. Institusjonar har ei viss grad av stabilitet og repetisjon i handlingsmønsteret, og over tid blir uformelle praksisar nedfelt i rutinar og vanar, utan at denne forklaringa av institusjon verken er uttømande eller den einaste (Bukve, 2012, s. 37). Bukve støttar seg til Philip Selznick som tidleg var oppteken av organisasjonar som over tid går gjennom ei institusjonalisering og utviklar kultur særprega av verdiar, reglar og rutinar, og hevdar at kulturen gjer organisasjonen treg og vanskelege å endra (Bukve, 2012, s. 54). Informantane i undersøkinga kjem frå ulike formelle organisasjonar, men samhandlar i same kompetansenettverk. Dei har ulike funksjonar og roller i organisasjonen dei høyrer heime i, og dei har ulike roller i nettverket.

Samspelet mellom organisasjonar og korleis dei utviklar seg i same retning blir studert i nyinstitusjonalistiske studier. Walter W. Powell og Paul J. DiMaggio, her hos Runo Axelsson og Susanna Bihari Axelsson (2006), meiner at organisasjonar ser ut til å nærma seg eller bli

meir like kvarandre ved å ta opp i seg dei formelementa som ser ut til å ha størst legitimitet. Auka interaksjon mellom organisasjonar som opererer innan same område fører til sosiale prosessar, som kjem til uttrykk gjennom felles normer og forståing av verkelegheita.

Kompetanseutvikling organisert og styrt gjennom nettverk utfordrar organisasjonane og dei ulike aktørane, og teoriane over seier noko om at dei ulike partnarane kan nærma seg kvarandre både på aktør- og organisasjonsnivå.

W. Richard Scott (2008) hevdar at ulike profesjonar har ulike roller. Profesjonar i denne samanheng kan vera dei ulike rollene som inngår i undersøkinga. Scott sin påstand er at det er profesjonane sjølve som tolkar og definerer rolla og institusjonane sin funksjon. Det er dermed også dei som har sterkast innflyting i den institusjonelle utviklinga, enten ved å oppretthalda funksjonane eller ved å endra desse. Scott meiner at symbolske idear som det normative, det regulative og det kulturelt-kognitive er berande element som forklarar institusjonelle fenomen (W Richard Scott, 2008). Desse utgjer eit rammeverk som han kallar profesjonelle institusjonelle agentar, og er uttrykk for tre ulike typar teoretiske kulturar. Rammeverket er ikkje absolutt, og innan alle profesjonar vil det vera variasjon i om agentane har ei eller fleire roller.

Kulturelt-kognitive profesjonar er ikkje nødvendigvis nøytrale, men står for kunnskapsgrunnlaget som definerer verkelegheita ved å velja ut, setja saman og presentera idear og vitskap som blir oppfatta som det riktige. Rolla er overordna med tanke på å sikra og oppretthalda det kognitive, normative og regulative som profesjonane byggjer på, og er gjerne representert gjennom forskarar eller utdanningsinstitusjonar. Dei normative agentane baserer handlingane på sosiale forplikingar og delte normer og verdiar for kva som er rett å gjera, og blir evaluert i samhandlinga med omgjevnadane i det daglege. Her finn ein flest med rolla kliniske profesjonelle som bidrar i ein nedanfrå-og-opp kreative prosess med å finna nye løysingar, tiltak og metodar på utfordringar og som brukar eller utøver løysingane. I denne samanhengen er det gjerne først og fremst lærarprofesjonen, men det kan også vera skuleleiar. For dei regulative agentane er staten viktig retningsvisar, og profesjonen regulerer føresetnadane for og avgjer korleis tenestetilbodet skal vera. Dei knyter seg til lov og forskrift, men også til mål og ressurstilgang samt dei forplikingane og rammene dette gir. I rolla er profesjonen transportør eller berar av budskapet. Dei må fortolka budskapet og tilpassa seg mottakarar og lokale forhold, og blir på den måten ansvarlege for kreativ tilpassing og innovasjon. Denne profesjonen står for den formelle godkjenninga og kan i denne samanheng vera representert av skuleeigar (W. Richard Scott, 2008).

Tabell 1 Skjematisk framstilling av Scott (2008) sine institusjonelle søyler

	Kulturelt-kognitive agentar	Normative agentar	Regulative agentar
Kjenneteikn	Definerer verkelegheita ved å velja ut, setja saman og presentera idear. Er ikkje nødvendigvis nøytrale.	Baserer seg på kva ein bør gjera, eller oppfattar som rett.	Staten er viktig retningsvisar og profesjonen regulerer føresetnadane for og avgjer korleis tenestetilbodet skal vera.
Rollene	Kreative profesjonelle	Kliniske profesjonelle	Profesjonelle berarar

Den skjematiske oversikten viser spenning mellom dei ulike søylene, og mellom aktørane eller profesjonane. Det ser ikkje ut til å vera absolutte grenser mellom rollene. Korleis profesjonane får høve til å tilpassa dette lokalt, må me sjå nærare på i diskusjonen.

4.2 Perspektiv på ulike koordinerings- og styringslogikkar

Når det kjem til styringsteori har ein historisk sett skilt mellom hierarkisk styring som motpart til marknadsstyring. Tidleg på 1900-talet vaks det fram hierarkiske strukturar innan *offentleg administrasjon* med sterk tiltru til dei offentlege myndigheitene om å løysa samfunnsutfordringar der politikktutforming var byråkratisk styrt. Max Weber var kanskje den fremste teoretikaren som forklarte byråkratiet som var særprega av ein sterk statsadministrasjon med spesialiserte offentleg tilsette og tydeleg arbeidsdeling, og der leiing var fundert i reglar og eintydige stillingsinstruksar (Omholt & Nesse, 1995). I denne top-down-styringsforma vart innbyggjarane i større grad passive mottakarar av dei offentlege tenestene der dei tidlegare sjølve hadde vore ein del av løysinga for utfordringar i fellesskapet – enten det handla om oppvekst og skule, eller eldre og helse (J. Torfing, Sorensen & Roiseland, 2016). Handheving av lover og tilhøyrande forskrifter er uttrykk for hierarkisk styring. I kommunane til dømes, er det eit «administrativt hierarki som fastset mål, fordeler ressursar og har tilsyn med oppgåveutøvinga» (Bukve, 2012, s. 91). Dei offentlege tenestene si regulering gjennom lov og forskrift er også eit uttrykk for hierarkisk styringsform (Bukve, 2012, s. 149).

Framveksten av *New Public Management* (NPM) på slutten av 1970-talet braut med dette synet ved å jamstilla offentleg sektor med privat sektor. I følgje Stephen P. Osborne fokuserer denne styringsideen på å vera kostnadseffektiv, og ser på samanhengen mellom innsats og resultat. Dette resulterer i oppdeling av dei offentlege tenestene til ulike einingar for å ha fokus på kostnadsstyring av desse, og gav auka bruk av marknadsmekanismer, konkurransar

og kontraktar for å løysa dei offentlege tenestene prega prinsippa for leing (Osborne, 2006). På alle nivå vaks det fram ein bestillar-utførar-tanke med vektlegging av brukartilfredsheit. Ideen var meir kva andre kan gjera for meg, heller enn korleis eg sjølv kan bidra for å oppnå betre praksis, (J. Torfing et al., 2016). Innan skuleutvikling dukka det opp ulike program og satsingar, frå både offentlege og private aktørar, som skular eller kommunar kunne melde seg på eller bestilla som eit resultat av denne etterspurnaden nedanfrå, og framveksten av private skular kan sjåast i samanheng med NPM.

På 1990-talet vaks det fram ei ny styringsform, som Osborne kallar *New Public Governance* (NPG) (Osborne, 2006), og som Asbjørn Røiseland og Signy Irene Vabo omtaler som *governance* eller *samstyring*. Røiseland og Vabo peikar på at det er vanskeleg å finna eit dekkjande godt norsk ord fordi dei meiner internasjonal litteratur, og refererer til Rod Rhodes, brukar omgrepet *governance* med til dels ulike tilnærmingar, som til dømes «styring inspirert av marknad, god styring, internasjonale relasjonar, ikkje-offentleg styring, ny politisk økonomi og nettverk» (Røiseland & Vabo, 2016, s. 17). *Governance* er sånn sett eit internasjonalt omgrep med innpass i det norske språket for å skildra politikkutforminga og tenesteytinga særprega av samhandling på tvers av dei hierarkiske strukturane. Med styringsprinsipp frå NPG identifiserer Osborne at aktørane har tillitsfulle relasjonar over tid, der dei føretrekk kvarandre og er avhengige av kvarandre for å få best utfall av oppgåvene som skal løysast, medan aktørane ved NPM styringsprinsipp meir er uavhengige av kvarandre samt konkurrerer med dei andre i same marknaden (Osborne, 2006, s. 383). *Governance* eller samstyring kan sjå ut til å ha blitt eit supplement til offentleg administrasjon og NPM, men betyr nødvendigvis ikkje at verken hierarkiske strukturar eller marknadsmekanismar blir avvikla. *Governance* kan gi nettverk både form og retning slik det er bruk for både innan interkommunalt samarbeid og kommunal fleirnivåstyring. Behov for felles koordinering, deling av kunnskap eller økonomi er alle døme på ulike drivarar for samarbeid mellom sjølvstendige organisasjonar (Huxham, Vangen, Huxham & Eden, 2000). Samarbeid og samstyring har bruk for felles idear, målforståing, planverk og retning. Siv Vangen saman med John Paul Hayes & Chris Cornforth finn at strukturar, prosess og aktørane er vesentlege faktorar for at samstyring, eller *governance*, skal vera berekraftig over tid og at samarbeid er ei føremon. Dei definerer *governance* slik: «The governance of a collaborative entity entails the design and use of a structure and processes that enable actors to direct, coordinate and allocate resources for the collaboration as a whole and to account for its activities» (Vangen, Hayes & Cornforth, 2014, s. 1244). Ideen om å koordinera arbeid gjennom nettverk handlar

om å få eit best mogleg tenestetilbod ut av knappe ressursar. Dilemma til kommunen som partner i kompetansenettverka, er korleis dei kan få mest mogleg ut av deltakinga i nettverket, og samtidig behalda eigen styringsrett.

Oddbjørn Bukve rettar merksemda mot kven nettverka samordnar, og peikar på at nettverk som styringsform er mellom sjølvstendige aktørar som finn saman på grunnlag av felles verdiar og gjensidig tillit. Desse framforhandlar semje ved å snakka saman, finna fram til kompromiss og felles retning som dei igjen kan fella ned i felles planar eller avtalar (Bukve, 2012, s. 220). Når styresmakta legg opp til ordningar med spesielle krav til organisering og styring mellom ulike aktørar, handlar det truleg om innovasjon og meistring av nye vilkår, slik Bukve ser det (Bukve, 2012, s. 224). Ein mykje brukt definisjon av nettverk finn eg hos Bouckaert, Peters og Verhoest (2010) og er «stable patterns of cooperative interaction between mutually dependent actors around specific issues of policy (or management)». Denne rettar fokuset på eit felles behov som nokon samarbeider om å løysa. Koordinering gjennom nettverk stiller krav om felles forståing av formålet og tilstrekkeleg tillit mellom aktørane, noko som blir opparbeida over tid (Bouckaert et al., 2010, s. 44-45). Nettverk som koordinering- og organisasjonsform startar gjerne med noko som er flyktig og tidsavgrensa, og med eit avgrensa formål, men kan også vera starten på ein formell organisasjon, og dermed varig aktivitet (Røiseland & Vabo, 2016, s. 159).

Runo Axelsson og Susanna Bihari Axelsson definerer nettverk som det meir eller mindre frivillige samarbeidet eller samskapinga mellom organisasjonar som ikkje er del av det same hierarkiet eller marknadsstyringa (Axelsson & Axelsson, 2006, s. 79). Vangen seier «governance is carried out through horizontal relationships instead of improving vertical links in existing bureaucracies» (Vangen et al., 2014) s. 1239.

Bouckaert, Peters og Verhoest har laga ein teoretisk oversikt som summerer opp ulike styrings- og koordineringslogikkar. Den første som er hierarkisk, byggjer på Webersk byråkrati med arbeidsdeling og spesialisering. Den andre er marknadslogikken som har sitt utspring i neoinstitusjonell økonomi og har idear me finn igjen i mellom anna New Public Management (Røvik, 2007). Den siste grupperinga har nettverk som basis for koordinering og styring. I det praktiske styrings- koordineringsarbeidet er det ikkje absolutte kategoriar, men overgangar og blandingar. Med nettverkslogikk som koordinerings- og styringsstruktur står felles verdiar som likeverd, tillit og konsensus sterkt.

Tabell 2 Tre grunnleggjande styrings- og koordineringsmekanisamar

	Hierarki	Marknad	Nettverk
Samhandlingsform	Autorativ og dominant	Utveksling og konkurranse	Samhandling og solidaritet
Formål	Medviten design og kontrollere mål	Skape resultat spontant	Medviten designe og kontrollere mål eller skape resultat spontant
Retningsgivar, kontrolltype, evaluering	Ovanfrå-og-ned-baserte normer og standardar, rutiner, overvaking, inspeksjon, intervensjon	Tilbod og etterspurnad, prismetanisme, eigeninteresse, profitt og tap som evaluering, rettsapparat og usynleg hand	Felles verdiar, felles problemanalyse, semje, lojalitet, gjensidigheit, tillit, uformell evaluering, rykte
Myndigheita si rolle	Ovenfrå-og-ned-etablerte reglar og styring, avhengige aktørar er kontrollert av reglar	Skapar og vaktar marknader, kjøper varer, aktørane er uavhengige	Tilretteleggjar for nettverk, styrer og leiar nettverk, deltar i nettverk
Nødvendige ressursar	Autoritet Makt	Forhandlingar Informasjon Makt	Gjensidig samarbeid Tillit
Teoretisk basis	Webersk byråkrati	Neoinstitusjonell økonomi	Nettverksteori

(Eiga bearbeiding etter Bouckaert et al., 2010, s. 35)

Nettverk som organiserings- og styringsform, er knytt til kunnskap om organisasjonar i samfunnsvitskapen, men nettverk er også knytt til metode eller arbeidsform i den pedagogiske konteksten. I undersøkinga skal me sjå at UH og skuleeigar relaterer nettverk til det samfunnsvitskaplege fenomenet, medan lærarane og skuleleiarane i større grad relaterer nettverk til det pedagogiske perspektivet. Lærande nettverk var eitt av tre verkemiddel for å nå måla i UiU (Lødding et al., 2019). I følge Utdanningsdirektoratet er lærande nettverk ein strategi for utvikling og samhandling der ein legg til rette for kollektive refleksjonar og samarbeid mellom aktørar, som ber med seg ulike perspektiv, og som gjer det mogleg for aktørane å sjå seg sjølv i lys av andre. Heterogenitet i nettverket er kjelde til læring (Lund, 2011). Utviklinga og nyskapinga skjer i samhandlinga mellom dei ulike aktørane. Knut Roald kallar lærande nettverk for kunnskapsutviklande møte (Roald, 2012). Torbjørn Lund, som sidan 2010 har vore talsmann for dialogkonferansemodellen som ein type lærande nettverk (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014), hevdar at det ikkje finst noko eintydig definisjon av nettverk, og at det heller ikkje er sjølv sagt at nettverk er lærande, sjølv om nettverk er etablert.

Nettverk legg seg i mellomsjiktet mellom top-down- og bottom-up- strategiar, og nettverkslogikken er annleis enn prosjekt som kan delast opp i mål og delmål. Nettverket sin identitet fortel noko om den kontinuerlege samhandlinga som ikkje er føreseieleg, som til dels er uforklarleg og uferdig, men som likevel må ha ein struktur for å bli lærande, og ikkje berre verande. Trygge og tillitsfulle relasjonar er kjenneteikn på velfungerande nettverk, og desse relasjonane blir bygde opp over tid gjennom praksisforteljingar. Klima i nettverket må vera slik at deltakarane har lyst å stå opp med si praksisforteljing. Praksis kan ikkje endrast gjennom påfyll av kunnskap eller informasjon, men gjennom utforsking og refleksjon over eigen praksis (Lund, 2015). Torbjørn Lund (2011, s. 164) viser til McLaughlin m.fl. om at nettverk kan koplust både mot læraren si profesjonelle utvikling, og mot organisasjonsutvikling. Dei finn at denne type nettverk har tre intensjonar. For det første skal nettverket bidra til læraren si profesjonelle utvikling, for det andre til skuleutvikling og sist kan ein gjennom nettverket skapa ny kunnskap om undervisning og læring. Skuleutvikling krev utviklingsvilje hos den enkelte, i teamet, på skulen og i nettverk, og Lund brukar akronymet *team* for å forklare nettverk når han seier *together everyone achieves more* (Lund, 2015).

4.3 Perspektiv på samhandling og leiing

4.3.1 Samhandling

Glenn-Egil Torgersen og Trygve Steiro har begge bakgrunn frå forsvaret, og definerer *samhandling* som noko anna enn liknande omgrep som samarbeid, koordinering og teamarbeid. Samhandling er ei open og gjensidig form for kommunikasjon, der aktørane har felles mål og utviklar seg gjennom komplementariteten mellom aktørane. I samhandling går det føre seg ei anerkjenning av og utveksling av aktørane sine ulike ferdigheiter, erfaringar, bakgrunn og kultur, samt ei koordineringa av desse faktorane i høve til felles mål. Relasjonen mellom aktørane er til ei kvar tid avhengig av tillit, engasjement, rasjonalitet og kunnskap om kvarandre sin bakgrunn (Torgersen & Steiro, 2018, s. 44). Samhandling, slik Torgersen og Steiro definerer det, har mange felles trekk med både nettverk og partnerskap. Oppgåvene som skal løysast innan skule og utdanning, er komplekse på fleire nivå slik at det er få som aleine har den kunnskapen, ekspertisen eller kapasiteten som trengs for å løysa utfordringane. Jacob Torfing, Eva Sørensen og Asbjørn Røiseland hevdar at samhandling eller samskaping ser ut til å vera eit paradigmeskifte i offentleg sektor. Kjernen er at to eller fleire aktørar samhandlar gjennom konstruktiv utveksling av deira ulike erfaringar, ressursar, kompetansar

og idear, og at resultatet av samhandlinga kan bli disruptive eller banebrytande løysingar (Jacob Torfing, Røiseland & Sørensen, 2016). Fleire aktørar gir fleire perspektiv og idear som dannar grobotn for nyskaping og innovasjon. Og med fleire aktørar og partnerar er det også fleire som kan dela på ansvar og kostnad.

David H. Hargreaves har også nye løysingar i tanken når han løftar nettverket opp som ein sentral faktor for innovasjon i skuleutviklinga ved å seia:

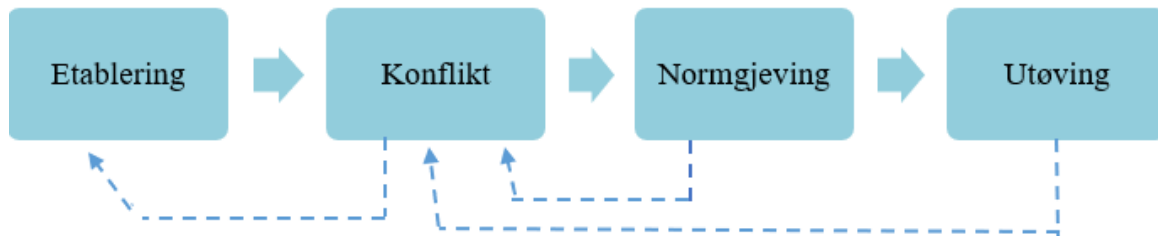
“We now understand better than ever that innovation is very often a social, interactive process rather than one of individual creativity, and that networks play a vital role in the creation and the transfer of new knowledge and innovation” (D. H. Hargreaves, 2004).

Han brukar omgrepa «knowledge sharing» eller kunnskapsdeling og «knowledge creation» eller kunnskapsutvikling. Med kunnskapsdeling meiner han at god praksis ikkje må bli den enkelte lærar si sak, men må delast slik at fleire får nytte av den, medan kunnskapsutvikling handlar om den sosiale, kulturelle og organisatoriske kapitalen som ligg i den enkelte skule for å skapa ny praksis. For å få dette til, må ein sørge for klima for både kunnskapsutvikling og for kunnskapsdeling, ein må vera målretta og ha ein plan med kva ein vil oppnå og ein må sørge for involvering av ulike aktørar og at det er tillit mellom dei (D. H. Hargreaves, 2003). Ut frå dette kan me ha forventning om at kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling gjennom god samhandling kan føra til innovasjon innan skule- og utdanningssektoren.

Axelsson og Axelsson (2006) problematiserer at det i nokre høve er motstridande forklaringar på omgrep som samarbeid, samstyring, koordinering og nettverk, medan det andre gonger er vanskeleg å skilja det eine frå det andre. Samarbeid vera krevjande internt i organisasjonar, og når det skal gå føre seg mellom organisasjonar aukar kompleksiteten, og utfordringane blir desto større. Skilje mellom vertikal og horisontal integrasjon mellom samarbeidspartane kan sjåast i samheng med om samarbeidet er pålagt eller frivillig, og grada av hierarkisk styring. Vertikale organiseringar har top-down- eller hierarkisk styring, gjerne gjennom reglar og instruksar. I horisontale organiseringar skjer samordninga gjennom samtalar eller diskusjonar i møter mellom likeverdige partar som definerer behov og tiltak for utvikling. Axelsson og Axelsson finn fire ulike stadium som krev ulik innsats når det gjeld leiing av tverrfaglege team, og desse er interessante med tanke på kompetansenettverka knytt til den desentraliserte ordninga.

I *etablering* av nettverksarbeidet handlar samstyring om å leggja til rette for kontakt og kommunikasjon mellom deltakarane slik at dei blir trygge på kvarandre og finn grunnlag for

felles formål og mål. Det kan oppstå periodar med *konflikt* eller usemje der deltakarane treng hjelp til å finna felles interesser, verdiar eller mål. Dette er periodar som kan krevja forhandlingar.



Figur 1 Ulike stadium for leiing av team (Axelsson & Axelsson, 2006, s. 83)

Utan felles forståing for oppgåver og plan for samhandlinga vil det vera vanskeleg å gå vidare til den *normgjevande* fasen, som kanskje er den viktigaste, der ein byggjer og sørgjer for å oppretthalda tilliten mellom aktørane. Tillitsskaping startar tidleg, blir bygd over tid, og er i tillegg i mange høve grunnlaget for samhandlinga, fordi dei ulike aktørane alt har erfaring med kvarandre eller har interesse for kvarandre (Axelsson & Axelsson, 2006). Tidlegare felles oppleving eller innfridde forventningar fører til forsterka tillit (Vangen & Huxham, 2003). Det siste stadiet er *utføring* der samstyringa kan handla om vedlikehald og sikta mot måloppnåing. Etter kvart som samarbeidet eller nettverksorganisasjonane utviklar seg gjennom desse stadia, eventuelt går fram og tilbake mellom stadium dersom det er nødvendig, utviklar nettverket sin eigen autonomi (Axelsson & Axelsson, 2006).

4.3.2 Leiing

Røiseland og Vabo definerer samstyring som «den ikke-hierarkiske prosessen hvorved offentlig og/eller private aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening» (Røiseland & Vabo, 2016, s. 21). Røiseland og Vabo finn tre sentrale aspekt ved samstyring. For det første er deltakarane gjensidig avhengige av kvarandre. Dette gjer at avgjerder i form av kommando eller direktiv ikkje vil fungera. Partane må for det andre forhandla seg fram til løysing som alle kan akseptera. For det tredje er samstyring planlagt og målretta, og deltakarane er ikkje i eit nettverk berre for moro skuld.

Leiarskap er definert som individuell eller organisatorisk handling som er basert på eit nett av sosiale relasjonar og «får ting til å skje» (Huxham & Vangen, 2000, s. 1160). Leiarskap i nettverk av ikkje-hierarkisk natur, er oftast basert på forhandlingar meir enn ordre og kontroll

(Bouckaert et al., 2010). Behovet for leiing vil truleg variera like mykje frå nettverk til nettverk, som frå organisasjon til organisasjon. Leiing eller samstyring er heilt vesentleg for samhandling mellom deltakarar frå ulike organisasjonar og ulike myndigheitsnivå. Sydow, Lerch, Huxham og Hibbert (2011) finn også at gode strukturar og system for samstyring faktisk kan ha vel så mykje å seia som relasjonar og den individuelle leiarrolla. Strukturelle ordningar som støtte for samstyring kan handla om kommunikasjon og kunnskapsdeling. Det kan handla om kva formelle og uformelle møteplassar og informasjonskanalar som blir brukt, også når det er snakk om geografiske avstandar, og om kven blir inkludert på ulike møtearenaer. Frå eit struktureringsperspektiv kan leiarskap sjå ut til å vera ein sosial praksis som stolar på individuell eller kollektiv handling, men er oppfatta å bli avgrensa av strukturar. Strukturar kan vera ressursar, viktige reglar og legitimitet. Sydow et al. (2011, s. 339) fokuserer på «the silent cry paradox»; at regionale nettverk har sterkt behov for leiarskap, samtidig som individ og organisasjonar ikkje vil bli styrte. Dei meiner at organisering av leiarskap, som legg vekt på kontinuerleg å byggja og oppretthalda strukturar, vil kunne svara på leiarbehovet. For desentralisert kompetanseutvikling er det i mange regionar oppretta arbeidsutval eller styringsgruppe, som arbeider med planverk for nettverksarbeidet. Spørsmålet er om desse er hierarkiske i si oppbygning, eller støttar nettverksleiarskap som i sin natur ikkje er hierarkiske?

4.3.3 Tillit

Bukve hevdar at tillit ser ut til å vera ein vesentleg faktor for nettverk og samstyring. Utvikling av tillitsbaserte nettverk tar tid, men gir utteljing når dei ulike partane opplever at deira interesse blir ivaretekne gjennom samarbeidet trass heterogen samansetjing av nettverket. Vidare finn Bukve, på lik linje med Sydow med fleire, at felles strategiar og planar kan fremja felles innsats, men då er det særleg viktig at strategiane er forankra i tenkjemåten til aktørane (Bukve, 2012). Tillit er ein sentral faktor for å lukkast med samstyring (Axelsson & Axelsson, 2006), og kan ikkje byggjast isolert frå andre vesentlege faktorar. Tillit krev først og fremst investering i tid, men også utvikling av felles forståing av formål, takling av maktubalanse og dela anerkjenning (Vangen & Huxham, 2003).

Nokre vil til og med hevda at tillit er noko du fortener, at tillit byggjer tillit, eller at det krevst tillit for å byggja tillit, og at tillit er ein føresetnad for vellukka samhandling. Dette er eit praktisk dilemma for dei nettverka som ikkje kan støtta seg til erfaringar med samhandling

med kvarandre. Tillit og risiko formar gjensidige relasjonar, seier Vangen og Huxham (2003), der risikoen eller motsetninga til tillit er frykta for at partnaren vil opptre opportunistisk. Dei seier vidare at tillitsbygging må vera ein syklisk prosess der deltakarane tar ein risiko kvar gong dei gjer noko saman, men har samtidig ei forventning om at det skal skje noko til inntekt for nettverket. Forsterka og tillitsfulle haldningar gir grunnlag for meir ambisiøst samarbeid, som i sin tur tar sikte på både realistisk og vellukka resultat. Dette kan så gi forsterka og tillitsfulle haldningar. Det blir desto vanskelegare dersom kontroll, maktkamp eller kamp og posisjonar og anerkjenning skuggar over den tillitsbyggjande prosessen. Vangen og Huxham (2003) har etter fleire ulike studium komme til at det ofte går 2 ½ år før partnarane i eit nettverk har ein historie å sjå tilbake på slik at dei fungerer som eit nettverk og kan utnytte potensialet i samarbeidet. Tillitsfulle relasjonar toler i større grad motstand, maktkamp eller andre risikofaktorar. Men så er det slik at alle organisasjonar utviklar seg kontinuerleg, ved at nokre deltakarar sluttar og nye kjem til. Kva gjer kompetansenettverket når det er skifte i deltakarar, for å inkludera dei? Noko i ein relasjon blir «arva» ved å gå inn i stillingar eller roller, men tilliten knyter seg først og fremst til personen.

For å byggja og oppretthalda tillitsfulle relasjonar i samhandlande organisasjonar, finn Vangen og Huxham (2003) at det må vera klare formål og mål med samhandlinga, og at nettverket må bruka tid på forankring, å etablera felles forståing og felles oppfatning av rollene til dei ulike aktørane. Dette er nødvendig for både å gi og få mandat. Arbeidsbyrda må bli fordelt, men samtidig må ein akseptera ulik grad av engasjement. Kanskje handlar det om å gjera kvarandre gode, gjerne gjennom strategidokument, kunnskapsutviklande møte eller andre strukturelle ordningar.

4.3.4 Makt

Tillit og gjensidig samarbeid er viktige ressursar som gir form og innhald til nettverk i Bouckaert et al. (2010) si kartlegging, medan makt har ein meir framtrødande dimensjon ved både hierarkiske og marknadsorienterte organisasjonar. Er det slik at aktørane er likeverdige i alt og eitt, eller har aktørane i nettverk også ulike roller og ulik makt i høve til kvarandre? Makt er i følge Bukve eit omstridd omgrep (Bukve, 2012, s. 51), men like fullt er maktomgrepet verdt å merkja seg der samhandling er sentralt. Bukve drar opp tre ulike tilnærmingar til makt. For det første nemner han skiljet mellom *direkte* og *indirekte maktutøving* der den indirekte omfattar det som ikkje blir gjort eller tematisert. Det andre

gjeld skiljet mellom *makt over* eller makt i form av kontroll av andre, og makt til i tydinga evne til å få gjort ting. Det tredje perspektivet på makt knyter seg til aktørar og til struktur. Bukve viser til Foucault når han seier at det er nær samanheng mellom makt og kunnskap: «Den som har kunnskap, har også evna til å definere kva stridane i samfunnet står om, og dermed organisere strategisk handling og styring» (Bukve, 2012, s. 52).

H.S. Baum, her hos Midthassel, seier at partnerskap er mellom institusjonar, medan arbeidet i partnerskapet går føre seg på individnivå. Dette kan spela inn på korleis styringa i eit nettverk går føre seg (Midthassel, 2017). Sjølv om samarbeidet er på institusjonsnivå, er det ikkje dermed sagt at representantar i styringsgrupper eller liknande kjem frå same styringsnivå i sine respektive skular, kommunar eller lærarutdanning. Huxham et al. (2000) peikar på at det kan oppstå maktubalanse både på organisasjonsnivå og mellom enkeltindivid eller aktørar når nokre aktørar blir oppfatta som meir senior enn andre i samarbeidskonteksten, sjølv om det ikkje finst formelle hierarkiske strukturar i samstyringa. Dette kan henga saman med reell erfaring eller med myndighetsnivå i eigen organisasjon, men kan også vera resultat av tidlegare samarbeid mellom nokre av partane. Nokre aktørar kan ha sterkt ynskje om å delta i nettverksarbeid, medan andre deltar fordi dei har avgjerdsmynde. Dette spelar inn på den kapasiteten dei ulike aktørane tar med seg inn i samarbeidet og som vil vera ein nøkkel i samarbeid og samstyring. (Huxham et al., 2000, s. 350). Maktubalansen kan vera reell eller det kan vera snakk om opplevd ubalanse. Det kan sjå ut til at dei som oppfattar at det er maktubalanse, gjerne vil handla deretter.

4.4 Oppsummering av sentrale teoretiske perspektiv

Teorigrunnlaget har ei institusjonell tilnærming sidan det her er relevante perspektiv på organisering, styring og leiing. Bouckaert et al. (2010) sin teoretiske oversikt over ulike styrings- og koordineringslogikkar er interessant bakgrunn for å undersøkje nettverka nærare i det seinare kapittelet *6.1 Nettverk, hierarki eller kvasinettverk?* Vidare finn eg W.R. Scott sine tre søyler om profesjonane og institusjonelle agentar interessant for analyse av empirien i kapittel *6.2 Institusjonelle agentar*. Når desentralisert ordning for kompetanseutvikling er presentert som ei varig ordning, gir det signal om ei endring, eller at ein er på veg mot noko. Axelsson og Axelsson sine perspektiv på korleis nettverk utviklar seg gjennom ulike fasar, tar eg opp igjen i diskusjonen i kapittel *6.3 Forming, storming, norming, performing – på veg mot likeverdige partnerskap*.

5 Tett på kompetansenettverka – funn i undersøkinga

Intervjuguiden var bygd opp rundt fem tematiserte forskarspørsmål, som i løpet av transkriberinga vart endra til fornya tematisering og analyse rundt berre tre forskarspørsmål. Dette er eit lite døme på kor dynamisk masterarbeidet har vore, der eg som forskar må tilpassa arbeidet mitt i løpet av prosjektet. Undersøkinga tok omsyn til den «begrepsmessige gyldighet» (Jacobsen, 2015) ved at informantane gav opplysende svar på dei konkrete intervju spørsmåla for å opplysa problemstillinga. Dei fem forskarspørsmåla ligg til grunn, men det er informantane sine forteljingar som dannar grunnlag for ny kunnskap. Derfor er det følgjande kapittelet strukturert i tre hovudavsnitt knytt til korleis nettverka er organiserte og leia, kven aktørane er og kva for forståing og idear aktørane har.

5.1 Korleis blir ulike kompetansenettverk organisert og leia?

«De heter så rare ting...programgruppe, ressursgruppe og...jeg klarer ikke huske forskjell på dem for jeg synes det er litt misvisende navn på dem...er ikke sikker på hva jeg er med i selv.» (R3)

Dei tre kompetansenettverka har ein del felles trekk, men er også ulike i korleis dei har organisert seg. Knytt til alle kompetansenettverka finn eg igjen ulike lag og nivå med nettverk; leiarnettverk, fagnettverk, førsteklasse nettverk, eksamensnettverk med meir. Alle dei tre representantane for UH som eg intervjuar, er involvert i fleire kompetansenettverk eller utdanningsregionar. Ei av dei tre seier at sjølv om ho er involvert i fleire nettverk, kan ikkje det ha avgjerande betydning for organiseringa i det enkelte nettverket, sjølv om det kanskje hadde vore formålstenleg for den aktuelle UH sin del (UH1). Langt frå alle informantane koplær nettverk til ei form for organisering og styring. Dei ser i større grad på nettverk som ein arena for å møtast for å dela utfordringar som ein står i, få hjelp og støtta kvarandre. Fleire set er-lik mellom nettverk og lærande nettverk som metode eller arbeidsform. Ein rektor seier at nettverk er til for å hjelpe kvarandre (R3).

Felles for alle kompetansenettverka er at det er utarbeida overordna plan og struktur for kompetanseutviklinga. Utarbeiding av denne har vore utviklande og strukturerande i seg sjølv for dei som har vore involvert. Ein lærar fortel at planen kom ganske tidleg på plass, og at det ein dynamisk plan som blir endra etter kvart som arbeidet utviklar seg. I planen er det skildra modell for organisering, kven aktørane er og kva roller dei har. Ho seier vidare at dei har sett

opp mål og tidsplan, og at dei har skildra teorigrunnlag for ordninga. Alle i arbeidsutvalet i dette nettverket fekk komma med innspel, og alle skuleleiarane i heile kompetansenettverket har fått presentert planen (L1). Det er likevel varierende i kva grad alle dei ulike aktørane har vore involvert. Eine læraren fortel at ho kjenner til at det er laga ein kommunal plan, og ho trur det er laga ein plan for utviklingsarbeidet på skulen. Ho meiner den er blitt vist til lærarane, men ho trur ikkje nokon av lærarane har lese planen (L2). Den andre læraren fortel at ho kjenner til planen, den er god, og det er skuleeigar som har laga den (L3).

Kompetansenettverka står i stor grad for det praktiske og innhaldsmessige ved planlegging, gjennomføring og evaluering av fellesarrangement som leiarnettverk og andre samlingar. Dei sørger for og justerer framdrift i arbeidet. Ein rektor fortel at dei brukar tid på å reflektera rundt prosessen og korleis personalet på skulen opplever framdrift i kompetanseutviklinga. Ho gir døme ved å fortelja om møte med personalet der det kom fram at dei opplever kompetanseutviklinga stressande. Lærarane uttrykte at dei ikkje har den forståinga for arbeidet som rektor trudde at dei hadde, noko som gjer at dei må ta eitt steg tilbake for å sikra forankring og forståing (R2).

5.1.1 Organisering av kompetansenettverk 1

Kompetansenettverk 1 består av åtte kommunar som har jobba saman om administrative oppgåver knytt til skuleeigarnivået i fleire år. Det er stor variasjon i innbyggjartal i kommunane frå liten til den stor bykommune. Under Ungdomstrinn i utvikling (UiU), 2013-2017, vart skuleutvikling og framdrift av den satsinga eit fast tema på møta. I samband med etablering av desentralisert ordning for kompetanseutvikling, har kommunane inngått partnerskap med kvarandre og med den lokale UH som ligg geografisk nært til kommunane. Fylkesmannen har ikkje oppretta eige samarbeidsforum knytt til ordninga, men har jamleg møte med alle skuleeigarane. Partnerskapet er forankra i styringsgruppa der skuleeigarar og fast representant frå UH møtest, og det er styringsgruppa som diskuterer og blir samde om fordeling av finansieringa internt i nettverket. Styringsgruppa har oppnemnt eit arbeidsutval som er sett saman av representantar frå UH, skulefaglege rådgjevarar i nokre av kommunane, og ein hovudtillitsvalt frå utdanningsforbundet (UDF). På skulenivå er det ulike arbeidsgrupper sett saman av leiinga ved skulen og tillitsvald, ressurslærer, lærarspesialist eller andre. I tillegg er det etablert ulike arenaer for lærande nettverk, samskaping og samhandling på tvers av skular og kommunar der UH er involvert på alle nivå. Det er laga

system for interkommunale leiarnettverk og for puljevis deltaking for skulane. At kompetansenettverket har valt å inngå partnerskap med den lokale UH, handlar om eit ynskje om å få vera med på å utvikla dei som leverer flest lærarar til kommunane, at dei gjennom partnerskapet har eit tru på at dei kan bidra til å gjera UH betre ved å komma tettare på (K1).

Representanten for UH medgir at organiseringa kanskje kan verka som ein konstruksjon, men ein har valt å ta utgangspunkt i eksisterande strukturar og i lærande nettverk. Det er ikkje ei statisk organisering, men ei dynamisk som gir rom for å komma med nye innspel (UH1). Skuleeigaren presiserer at det er hennar ansvar saman med dei andre skuleeigarane å involvera skuleleiarane i den enkelte kommune (K1). Dette meiner ho blir gjort i rektormøta, og fortel vidare at plan for organiseringa også er blitt presentert i det store leiarnettverket. Rektoren stadfestar dette og fortel at ho opplever at det har vore gode presentasjonar om ordninga på nettverksmøter der alle skulane i regionen har vore representert.

5.1.2 Organisering av kompetansenettverk 2

I kompetansenettverk 2 er det seks små til mellomstore kommunar som har mange års erfaring med samarbeid om administrative oppgåver på heile oppvekstområdet, men også kompetanse- og profesjonsutvikling som dei meiner vert løyste betre regionalt enn i kvar enkelt kommune. Fylkesmannen har etablert eit samarbeidsforum på fylkesnivå der ein representant for kvart kompetansenettverk møter saman med representantar for UH for å drøfta overordna rammer i ordninga. Nettverket har inngått partnerskap med UH som ikkje ligg geografisk nærast, og UH møter fast i styringsgruppa.

Det er ikkje etablert noko arbeidsutval, men styringsgruppa har utarbeida overordna planar og rammer for arbeidet i kommunane på både barnehage- og skuleområde under eitt, og er ein drøftingsarena for korleis skuleeigarane kan støtta opp om det lokale utviklingsarbeidet som går føre seg på utvalde skular. Skuleeigar og UH har klar forståing av korleis overordna struktur for arbeidet er lagt opp, og UH fortel at det er styringsgruppa som har brukt tid på å diskutera og definera korleis kompetanseutviklinga skal organiserast. Det er førebels ikkje lagt opp til nettverk mellom skulane som deltek (UH2). Kompetansenettverket har valt å kopla den desentraliserte ordninga saman med deltaking i ei av dei nasjonale satsingane som framleis går, og har prioritert felles overordna utviklingsområde for desse to ordningane.

Desse overordna føringane er såpass romslege at skulane kan fordjupa seg i mange ulike tema.

Rektor er meir usikker på den overordna organiseringa, og fortel at ho føler at ho ikkje har så god kjennskap til det. Ved skulen har rektor sett ned eit arbeidsutval med brei representasjon mellom anna frå leiargruppa, tillitsvalde for både lærarar og fagarbeidarar, kontaktlærar for elevråd, PPT, kommunal ressurslærar og UH. Skuleeigar ynskte at dei i tillegg skulle inkludera lærarspesialisten ved skulen i arbeidsutvalet. Læraren seier at arbeidsutvalet er sett saman slik at ho trur kompetanseutviklinga blir mogleg å gjennomføra. Ho seier at leiargruppa ved skulen og den kommunale ressurspersonen er sentrale, og desse har tid til å jobba med dette (L2). Arbeidsutvalet har aktørar som står i linja til rektor, men også andre aktørar som PPT, ressurslærar og UH. Om arbeidsutvalet er eit nettverk som styringsform eller ei, er ikkje informantane sikre på. Rektor er usikker når ho snakkar om dette og seier at ho skulle hatt ei teoretisk tilnærming til det. Ho seier at nettverk handlar om partnerskap og at det handlar om samarbeid mellom personar eller representantar frå ulike ståstader. Læraren i nettverket er også usikker på spørsmålet om kva eit nettverk er. Ho synest eg stiller vanskelege spørsmål, men når ho får tenkt seg om seier ho at nettverk er eit lærande fellesskap. Det er eit fellesskap der ein både skal erfara, dela erfaringar og få ny kunnskap og kompetanse (L2).

5.1.3 Organisering av kompetansenettverk 3

Kompetansenettverk 3 har lang erfaring med samarbeid av både administrativ art, og kvalitets- og kompetanseutvikling elles innan oppvekstområdet. Nettverket har inngått partnerskap med UH i eit anna fylke enn dei sjølv høyrer til i, og ynskjer å jobba med profesjons- og kompetanseutviklinga i barnehagane og skulane under eitt. I nettverket er det seks relativt små kommunar. Dei har etablert eit arbeidsutval med representantar frå både skule- og barnehagesektoren sidan dei ser kompetanseutvikling i begge sektorane under eitt. I arbeidsutvalet er det representantar for barnehage- og skuleeigar, lærarprofesjonen er representert ved tillitsvald, i tillegg deltek PPT og UH. Også i dette kompetansenettverket er det fleire lag med grupperingar og nettverk. Rektoren uttrykkjer at det ikkje alltid er så logisk kva ulike nettverk og grupper blir kalla. Ho er også litt usikker på korleis organiseringa faktisk er. Skuleeigarane i nettverket kan sjå tilbake på lang historie med interkommunalt samarbeid gjennom det eg kallar styringsgruppa. Representant for UH fortel at dei møttest slik

som «skulesjefar» pleier å gjera, men ho er samtidig usikker på om det er å rekna som eit nettverk. Ho seier vidare at dersom kompetanseutviklinga skal vera mogleg å gjennomføra, er det ei stor føremon med tydeleg kopling til tidlegare tiltak eller satsingar. Ho erfarer at dette kompetansenettverket har ein tanke om kontinuitet ved at dei vel å byggja vidare på tidlegare utviklingsarbeid slik at ting skal henge saman (UH3). Dette blir stadfesta av skuleeigar som drar opp linjene for korleis kompetansenettverket har jobba dei siste åra og tidlegare tematiske utviklingsområde. Ho viser i tillegg til samanhangen mellom kompetanseutvikling i barnehage og i skule. Dette kompetansenettverket har valt å kopla desentralisert ordning for kompetanseutvikling saman med ei av dei statlege satsingane som har puljevise uttak. Dette fører til at nokre frå nettverket får høve til å delta på nasjonale samlingar i regi av utdanningsdirektoratet. Læraren er svært fornøgd med å få delta, men synest samtidig det er beklageleg at ikkje fleire får høve til det. Ho seier det er ein svakheit i korleis dei har organisert, seg at så få rektorar og barnehagestyrarar får høve til å delta på desse samlingane. Det er rektor og styrar som skal leia arbeidet med kompetanseutviklinga i den enkelte barnehage og skule (L3).

Ikkje alle informantane relaterer kompetansenettverket til ei form for styring på tvers av den ordinære organisasjonsstrukturen, men representanten for UH seier det finst ein del teori om korleis ein skal få nettverk til å fungera. Det må vera noko forpliktande i det, meir enn at ein berre møtest og snakkar saman (UH3). Skuleeigaren har også tankar om nettverk som styringsform. Ho seier at på eine sida er den kommunen som me er tilsett i, som me høyrer til i og som har definert saksgang, men i kompetansenettverket er me ikkje i linja til kvarandre. I nettverket må aktørane spela inn og bli samde på ein heilt annan måte enn i ein kommunal hierarkisk modell. Verdien er både at aktørane utfyller kvarandre og får til meir fordi det er fleire som kan bidra inn i samarbeidet, og ein jobbar saman om eitt felles mål. Me kan greia meir gjennom nettverket enn kvar for oss, seier ho. Nettverk handlar om at det må vera litt ulike organisasjonar, og ho meiner at ein ikkje kan snakka om nettverk på same måte på skulenivå. Då snakkar me meir om å jobba saman i lærande møte (K3).

5.1.4 Leiing i og av kompetansenettverk

«Eg trur det er enormt viktig at en er tett på. Tett på, er eit veldig godt ord, som eg trur kan beskriva at man ikkje...ting går ikkje av seg sjølv. Det er ganske naivt å tru. Så man må vera tett på, ikkje for at man skal styra, men for at man skal sørge for at ting skjer innforbi den definerte innrammingen eller handlingsrommet. Det er veldig romslig handlingsrom, men me

må sørge for at det skjer innenfor de sentrale begrepene som er skulebasert, som er partnerskap, som er innefor en forståelse av lærende nettverk.» (UH1)

Det varierer frå kompetansenettverk til kompetansenettverk om det er ein tilsett eller vald leiar, om vedkomande i større grad er koordinator enn leiar, og om den som har leiarfunksjonen også er leiar i eigen moderorganisasjon. To av nettverka har tilsett ein koordinator eller dagleg leiar, og har i tillegg valt ein av skuleeigarane til å leia nettverket på åremål. Det siste kompetansenettverket har flat leiarstruktur, der leiinga går på omgang frå møte til møte. Styringsgruppa har her oppnemnt ein av skuleeigarane til å leia arbeidsutvalet.

Alle informantane har ei klar formeining om kven som leiar kompetansenettverket. Sjølv om nettverket har tilsett koordinator eller dagleg leiar, er det i alle nettverka den samla skuleeigargruppa, eller styringsgruppa, som avgjer overordna mål, prioritering og retning for nettverket, medan det er den enkelte skuleeigar som er ansvarleg for kompetanse- og kvalitetsutviklinga i *sin* kommune. Ein rektor fortel at ho opplever at det først og fremst er skuleeigar saman med UH som er synlege i den desentraliserte ordninga, og at det er dei som blir opplevd som motorar i det overordna partnerskapet (R1). UH i nettverket stadfestar at det er styringsgruppa som er ansvarleg for strukturen og for leiinga. Dei har vedtatt det som dei meiner er ein grei struktur. Så er det ulike stakeholders, eller folk som har erfaring med tilsvarande arbeid, som har komme med perspektiv på kva som kan vera ei god organisering. UH har også fått komme med innspel på det nokre kanskje kan oppleva som ein konstruksjon. Ho seier ein kan stilla spørsmål ved i kor stor grad konstruksjonen er verksam for skulane, men at det kanskje er nødvendig så lenge ein på sikt treff lærarar og elevar (UH1).

Informantane uttrykkjer at dei er vande med at utviklingsarbeid blir organisert i nettverk på tvers av kommunane, for å få mest ut av ressursane. I mindre kommunar med små einingar, er ein måte for å få alle med (R3).

Det er likevel ikkje leiinga *av* nettverket aleine som er avgjerande for korleis samarbeidet fungerer, men vel så mykje leiing *i* nettverket. Korleis ei gruppe er sett saman kan ha stor betydning, seier ei frå UH, for ein gjer kvarandre gode gjennom korleis ein jobbar saman. Det handlar om evne til å involvera og *inkludera*, og få alle til å dra i same retning (UH3). Ein skuleeigar viser til erfaringar frå UiU då ho ikkje involverte skuleleiarane på tilfredsstillande måte og vart i større grad eit hinder, heller enn bindeleddet mellom skulen og UH. Ho uttrykkjer at det er viktig at ho involverer og informerer skuleleiarane om kva som er diskutert og avgjort i både styringsgruppe og arbeidsutval, slik at dei i sin tur kan involvera og informera lærarane sine (K1). Ein rektor seier at ho erfarer at UH, ikkje uventa, vender seg til

skuleeigar i førebuing av kompetanseutviklinga, og at rektorane derfor ikkje blir heilt delaktige. Opplevinga blir at rektorane nærast kjem dumpande inn i noko som alt er avklart, utan at dei har tilfredsstillande forståing av kva det handlar om. Men den same asymmetrien i forståing skjer når rektor i neste runde skal involvera sine medarbeidarar. Som skuleleiar har ho meir informasjon enn lærarane, fordi dei har jobba med tematikken på leiarsamlingar. Når ho prøver å kopla på lærarane, har ho jobba så lenge med tematikken at ho trur lærarane forstår, medan dei har fullt fokus på oppgåver dei skal følgja opp i klasserommet (R3). Mangel på involvering gjer det vanskeleg for aktørane å gå i takt med kvarandre. Den same rektoren meiner at det er ein slags brest i ordninga slik dei har organisert seg, ved at ho som rektor og personalet på skulen i liten grad er involvert i pedagogisk analyse av elevane si læring.

Gjennom intervjuet finn eg vidare *tillit, relasjonskompetanse, evne til å lytta til andre, skapa engasjement og halda oversikt* som viktige eigenskapar når ein skal leia i eit nettverk. Det er kanskje ikkje spesielt oppsiktsvekkjande funn, men likevel interessant at informantane i stor grad har lik oppfatning av kva som er gode prinsipp for leiing. Ei frå UH legg vekt på at ein i partnerskapet må ha tillit til kvarandre sine styrker og tru på at alle har noko å bidra med. Det kan sjølvstøtt oppstå konflikter, og trur at det då gjerne er knytt til tillit eller mangel på tillit. Ho tenkjer at tillit i samarbeidet er ein føresetnad for at det i heile tatt skal skje ei utvikling, og når det er på plass, kan samarbeidet gi begge partar ganske mykje (UH3). Ein rektor vektlegg relasjonskompetanse og å ha tillit til folk; sjå folk, stadfesta og gjera dei gode. Ho seier at det er viktig med tillit til kollegaer og til medarbeidarar, men ikkje på ein slik måte at ein overser det som ein må gripa fatt i (R2). Ein annan rektor ser på seg sjølv som motivator og pådrivar, og den som skal leggja til rette for det lærarane lærer saman (R3). Den tredje rektoren seier at det viktigaste ho kan gjera for elevane si læring, er nettopp det å leia lærarane si læring (R2). Ein skuleeigar snakkar om at det må vera ei stor grad av respekt i samarbeidet, i tillegg til nysgjerrigheit og vilje til å sjå den andre sitt perspektiv (K1). Ei frå UH viser til Michael Fullan som snakkar om læringsleiing og det å ha rett på slutten av eit møte i staden for i starten. Då må leiaren lytta ut ulike synspunkt og perspektiv før ein tar avgjerd, seier ho (UH3) vidare seier ein skuleeigar at leiaren må finna kompromiss (K3). Det same meiner ein av lærarane og seier at leiaren først og fremst må lytta, for så å summera opp og setja ulike synspunkt i samanheng. Ho held fram og seier at leiinga må vera i balanse mellom å vera lyttande og bestemmande, og ha oversikt og vera genuint oppteken av at alle skal løftast (L3).

Informantane verdset leiareigenskapar som å vera tett på, lytta og involvera, finna konsensus og motivera. Dette blir gjerne oppfatta som mjuke leiareigenskapar. Samtidig uttrykkjer fleire av informantane at det er nødvendig med tydeleg leiing og retningsgiving i kompetansenettverket. Dei fortel om forventning om at noko kallar inn til møte, sørger for framdrift, held oversikten og stø kurs mot langsiktige felles mål. Ein lærar seier at leiaren må våga å ta initiativ og våga å vera leiar (L3).

Ein annan vesentleg faktor som meir indirekte handlar om leiing, er *tid*. For å byggja relasjonar må dei ulike aktørane ha tid til å møtast, tid til å diskutera saker, tid til å førebu seg og tid til å følgja opp. Det handlar om å gi lærarane erfaringar med nye arbeidsmåtar og tid til å trenar på desse saman med kollegaer og dermed også betra relasjonen mellom lærarane. Ein rektor fortel at personalet har bruk for å oppleva noko saman, rett og slett for å skapa eit betre klima for samarbeid (R3). Fleire samanliknar kompetanseutviklinga med lagidrettar. Lærarane treng tid til å trenar saman, og få tilbakemelding på det dei gjer for å utvikla seg vidare. For å fremja samhandlinga må det setjast av tid, seier ein lærar (L2). Ein annan lærar seier at i utgangspunktet er det tid nok, men viss det ikkje blir opplevd slik, må det ryddast på arbeidsplanen slik at det blir nok tid til å jobba med kompetanseutviklinga. Dei ulike aktørane treng tid til å diskutera kva dei kan gjera saman (L1). Ei frå UH seier at det er dette med forståing dei har brukt tid på så langt, og det tar tid å få felles forståing. Ho fortel vidare at dei sjølv sagt har brukt tid på å utarbeida strukturar og system for samhandlinga også, men ikkje minst forstå språket og til å forankra ideane (UH1). Dette blir stadfesta av ei anna frå UH som trur det er heilt avgjerande at ein prioriterer tid til å skapa det likeverdige partnerskapet (UH2). Rektor i same nettverket seier derimot at dei ikkje har brukt så mykje tid på felles forståing, men trur det kan bli nødvendig (R2). Skuleeigaren seier at ho heilt medvite har valt å ikkje bruka så mykje tid på å forklare alle aspekt ved ordninga. Det er ei av oppgåvene som leiar å sile kva dei andre aktørane treng vita (K2).

5.1.5 Oppsummering av sentrale funn om organisering og leiing

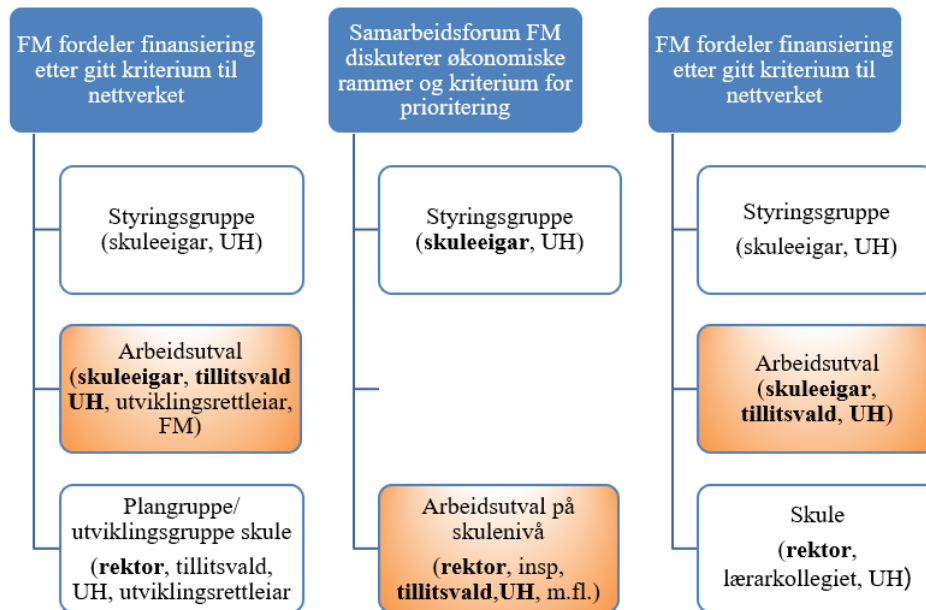
Alle nettverka har ulik organisering og strukturerer kompetanseutviklinga forskjellig, og det er styringsgruppa som har det overordna leiaransvaret.

Det er klare kjenneteikn på *nettverk som styringsform* ved at kompetansenettverka har brei representasjon med aktørar som har ulike perspektiv, roller, erfaringar og kunnskap.

Nettverka har felles mål og felles plan for kompetanseutviklinga.

Det er klare *hierarkiske* strukturar slik kompetansenettverka er organisert ved at skuleeigarrolla er løfta opp. Den nye ordninga ser ut til å vera eit middel for skuleeigar å styra skuleutviklinga.

Informantane frå UH og skuleeigar koplar nettverk til styringsform, medan informantane frå lærar og rektor i større grad koplar nettverk til lærande nettverk som arbeidsform.



Figur 2 Oppsummert skisse over korleis kompetansenettverka er organisert

Informantane etterspør og verdset *tillit* og *likeverd* som sentrale verdiar for å lukkast i kompetansenettverket.

Informantane meiner at leiar må setja av *tid* for at aktørane skal bli trygge på kvarandre, tid til å få felles forståing og konsensus, og i det heile tid til å driva med kompetanseutvikling. Dei forventar også at leiar må vera *tett på* for å sørge for at kompetanseutviklinga skjer innan dei rammer og dei måla som er sett.

5.2 Kven er aktørane i kompetansenettverka?

5.2.1 Skuleeigar – K₁, K₂, K₃

«På eine sida har me den kommunen som me er tilsett i, som me høyrer til i og som har definert saksgang. Men når me jobbar saman i nettverket er me ikkje i linja til kvarandre, og

då må me jobba som eit nettverk. Me må spela inn og bli einige på ein heilt annan måte enn når du er i ein kommunal hierarkisk modell.» (K3)

Alle representantane for skuleeigar i intervjuutvalet er kommunalsjefar på intervjutidspunktet, men har tidlegare også hatt andre roller innan skulesektoren som lærar, rektor og/eller rådgjevar. Dei har alle ei klar forståing av at ansvaret dei har i kraft av stillinga er å sørgje for at kommunen har eit forsvarleg system for kvalitetsutvikling og skulebasert vurdering uavhengig av statlege initierte satsingar og ordningar. Det er nettverket av skuleeigarar, som eg kallar styringsgruppa, som har avgjerdsmynde i organisatoriske og økonomiske spørsmål noko som tyder på stor grad av formalisering av nettverka. I to av nettverka har styringsgruppa sett ned eit arbeidsutval som føreslår organisering og tiltak på kommunalt og interkommunalt nivå. I det tredje kompetansenettverket er det styringsgruppa sjølv som har utarbeida overordna plan og rammer for arbeidet med kompetanseutviklinga. Alle viser til at tidlegare deltok skulane og kommunane i nasjonale satsingsområde delvis på grunn av behov, delvis fordi det har følgt med økonomisk løyving eller metodisk og organisatorisk støtte. Den nye kompetansemodellen gir derimot skuleeigar eit større handlingsrom til å setja i gong kompetanseutvikling med utgangspunkt i behov på skulen og i kommunen. Dette lokale handlingsrommet er noko nytt, og er eit brot med den tradisjonelle måten å styra kompetanseutviklinga i skulen. Ein skuleeigar fortel at det uansett er skuleeigar sitt ansvara å leggja til rette for kompetanseutvikling i kommunen, men at det har vore eit sakn å kunne prioritera lokalt uavhengig av satsinga og ordningar (K2). Ein anna skuleeigar utdjupar dette og fortel at når ein tidlegare på nasjonalt plan definerte satsingsområde eller program som kommunane kunne melda seg på, vart ikkje deltakinga nødvendigvis med utgangspunkt i lokal ståstadsanalyse eller lokale behov (K3).

Alle skuleeigarane uttrykkjer at dei er godt orienterte om føresetnadane i den desentraliserte ordninga om at skuleleiinga, lærarprofesjonen og UH er sentrale partnarar i utviklingsarbeidet.

5.2.2 Skuleleiar eller rektor – R1, R2, R3

«Då tenkjer eg at det er mi oppgåve i forhold til å vera...ja, leia det profesjonelle læringsfellesskapet, for å bruka det begrepet. Det er jo å leia læringa til lærarane som me har forstått er noko av det mest viktige me kan gjera i forhold til å få eit godt resultat inn mot elevane.» (R1)

Både rektorane sjølve og dei andre informantane seier at rektor er ansvarleg for å leia utviklingsarbeidet på skulen, eller «leia det profesjonelle læringsfellesskapet» (R1). Det er då påfallande at ingen av rektorane har vore involverte i arbeidet med overordna plan og struktur for den desentraliserte ordninga. Dei synest det hadde vore nyttig for arbeidet sin del, men det har ikkje vore etterspurt så langt dei kjenner til. Det er eit stort spenn i kva grad rektor har blitt involvert av skuleeigar i arbeidet med å kartleggja og prioritera utviklingsområde, og i kva grad rektor har involvert lærarprofesjonen på skulane. I eitt av kompetansenettverka har rektor saman med lærarane sine, og på bakgrunn av pedagogisk analyse, prioritert kva fokus dei skal ha i utviklingsarbeidet på skulen (R1). I det andre nettverket seier rektor at ho har fått forståing av at skulen har peika seg ut med behov for å jobba med eit visst tema, noko som blir stadfesta av skuleeigaren (R2). Rektor i det tredje nettverket fortel at ho ikkje har vore involvert i å prioritera overordna utviklingsområde, og dermed har ho heller ikkje hatt høve til å involvera lærarane i dette (R3). Desse to sist nemnde rektorane uttrykkjer delvis usikkerheit, og delvis undring over at dei ikkje har vore med på å prioritera utviklingsområde, eller få ta stilling til deltaking i ordninga i det heile.

Det er kanskje ikkje uventa, men eg meiner likevel at det er eit viktig funn at rektorane opplever at dei ikkje er godt nok involverte i dei sentrale prioriteringane i kompetanseutviklinga sjølv om skuleeigarane på si side hevdar at dei er godt involvert. Ei aktuell problemstilling er då på kva måte ordninga kan vera skulebasert dersom rektor og lærarprofesjonen i mindre grad er involvert i planlegginga. Informantane frå UH uttrykkjer bekymring for om rektor si stemme blir godt nok teken i vare. Ei av dei fortel at skuleeigar har valt ut dei skulane som på ein eller annan måte har størst behov. Ho problematiserer kva som er det best utgangspunkt for å ynskja eller vilja delta. Ho seier vidare at sjølv om skuleeigar meiner at det er eit behov ved skulen, og at det må gjerast noko, så er det ikkje sikkert at det er eit opplevd behov i praksisfeltet (UH2). Ei anna frå UH seier at ho syns rektorane burde vore representerte i arbeidsgruppa. Ho har tenkt på å ta det opp, men så har det ikkje blitt. Det nettverket held på med kan ikkje vera lausrive frå den skulebaserte

utviklinga. Ho meiner at det vil vera uråd å lukkast med organisasjonsutvikling i skulen dersom det viser seg at rektorane ikkje er tilstrekkeleg involverte i organiseringa (UH3).

Rektorane uttrykkjer at rektorjobben sin eigenart ved å vera ansvarleg for så mange ulike typar oppgåver frå dagleg drift til personalansvar og pedagogisk utviklingsarbeid, gjer det krevjande å involvera seg i overordna utviklingsarbeid. Ei av rektorane seier at det er mange spørsmål og oppgåver knytt til den daglege drifta som gjer det vanskeleg å rydda nok tid til å jobba strukturert i fellestida med å diskutera fag og praksis (R1). Ei anna fortel at dagane på skulen er så forskjellige, og ikkje alltid føreseielege. Sjølv om ein har planlagt noko kan det plutsleg bli stoppa. Til dømes kan eit steinkast i friminuttet gi ufatteleg store konsekvensar for ganske mange barn og vaksne (R2).

5.2.3 Lærar – L1, L2, L3

«Punkt nummer 1 er å vera ein lærar, ein lærar i systemet, men og vera ein tillitsvald som på ein måte seier korleis dette kan løysast og informerast. Vera med å bidra viss...altså, vi er jo godt skolert gjennom UDF si kursing, finna...vera med. ja... Og informera dei andre tillitsvalde i etterkant.» (L3)

Alle lærarane i intervjuutvalet er hovudtillitsvald (HTV) og/eller arbeidsplassstillitsvald (ATV) i Utdanningsforbundet (UDF). Dei er godt fornøgd med å få vera med i nettverksarbeidet, og dei ser på eiga rolle som pådrivar for utviklingsarbeidet og som støttespelar for rektor. Ein lærar seier at ho tenkjer hennar rolle er å hjelpa rektor i møte med lærarane (L2). Dei andre intervjupersonane er opptekne av lærarane si rolle. Læraren er jo den i systemet som er næraste eleven (UH3). Informantane informerer andre tillitsvalde og lærarkollegaer i klubbmøte, støttar rektor i møte med lærarane samtidig som dei gir lærarprofesjonen ei stemme i det profesjonsfagelege utviklingsarbeidet slik at alle får eit eigarskap til det. Dette er for så vidt ikkje noko særskilt funn, sidan det er i tråd med forventning til rolla som tillitsvald uavhengig av fagorganisasjon. Ei anna sak er at ikkje alle kompetansenettverka har hatt tradisjon for å inkludera tillitsvalde i utviklingsarbeid tidlegare.

Som tillitsvalde har lærarane sitt eige nettverk både internt i kommunane og mellom kommunane, og dette er ein viktig arena med tanke på informasjonsflyten. Ein lærar fortel at i nokre kommunar fungerer samarbeidet mellom skuleeigar og tillitsvalt godt, men at det ikkje er slik i alle kommunar. Dei tillitsvalde brukar sitt nettverket for tillitsvalde til å dela

informasjon (L3). Ein anna lærar fortel at sidan ho er den einaste frå lærarprofesjonen i arbeidsutvalet, har ho kontakt direkte med arbeidsplassstillitsvalde på dei skulane som deltek i ordninga, også dei høyrer til i ein annan kommune enn ho sjølv. Då får dei førstehandsinformasjon frå henne som sit i arbeidsutvalet, og dei deler erfaringar som ho tar med seg tilbake i det vidare arbeidet. Den tredje læraren uttrykkjer derimot at ho så langt ikkje har nokon tydeleg arena for å snakka med andre tillitsvalde om kompetanseutviklinga. Ho har heller ikkje erfart at utviklingsarbeid har vore på dagsorden på kurs eller samlingar ho har delteke på med UDF (L2).

Det er interessant at lærarane tar ei aktiv rolle med å sikra informasjonsflyten, og brukar tillitsvaldsnettverket til dette. Dei finn uformelle kanalar for å kompensera der det er manglande informasjonsflyt i nettverka eller i kommunen.

5.2.4 Universitet og høgskule (UH-sektor) – UH₁, UH₂, UH₃

«Eg prøver å vera bevisst på at eg er ein...ut i frå partnerskapstanken er eg ein part som er likeverdig og som skal...først og fremst prøva å støtta skulane i arbeidet dei skal gjera... Og så syns eg det er ein vanskeleg balansegang...det er noko med dei forventingsavklaringane. Når det kjem ein frå høgskulen så har jo mange frå tidlegare erfaringar tenkt at då kjem det nokon som veit meir. Og så tenkjer eg at, ja...eg som part her veit meir enn dei om nokon ting, og dei veit meir enn meg om nokon ting. Og det er jo...sånn eg tenkjer rollene her skal vera, at me skal ha ei sånn gjensidigheit.» (UH2)

Intervjupersonane frå universitet og høgskule er alle tilsett i eit fakultet eller ei avdeling som arbeider med lærarutdanning. Det viser seg at ingen av dei som er direkte involvert i grunnskulelærarutdanninga. Dei har hovudstillinga si knytt til vidareutdanning, masterutdanning og/eller har leiaroppgåver, og er rekruttert som informantar fordi dei er samarbeidande UH sin representant i nettverka. Alle har likevel forventning om at den desentraliserte ordninga vil gje synergieffektar i dei ulike lærarutdanningane, og at utdanningane skal komma tettare på praksis. Dette er eit interessant funn, fordi ein av intensjonane med ordninga er at den også skal føra til kompetanseutvikling for tilsette i lærarutdanninga.

Det er interessant, om ikkje så overraskande, at det ikkje er heilt opplagt kva rolle UH har i ordninga. Ein av informantane frå UH fortel at ansvaret i den desentraliserte ordninga, er delt

mellom skulesektor og UH. Ho seier at ho vil vera forsiktig med å ta ei rolle der det blir oppfatta at UH er drivar og eigar. Ho uttrykkjer også at det ikkje er slik at UH sit med fasiten for korleis ordninga skal organiserast eller kva fagleg innhald den skal ha (UH2). Ei anna seier at det ikkje er deira rolle å gå inn og fortelja skulen eller kompetansenettverket kva dei skal utvikla seg på (UH3). Dei andre aktørane er også opptekne av UH si rolle. Ein skuleeigar seier at det vil ikkje fungera i ordninga dersom ein frå UH kjem med eit ferdig svar eller ei ferdig løysing. Det er heller ei forventning om at UH skal vera sparringspartnar, og vera med å setja dagsorden i forhold til kva slags refleksjonar skulesektoren skal ha. UH kan gje faglege innspel slik at diskusjonen om utfordringane, blir løfta (K3).

Ei av informantane frå UH fortel at ho har erfaring frå to ulike kompetansenettverk som så langt har ulike forventingar til og forståing av UH si rolle. Nettverka blir forma av konteksten, ulike kommunar og ulike behov, og av dei enkelte aktørane som deltar. Ho fortel at det eine kompetansenettverket ynskjer at UH berre skal jobba på skuleeigarnivået, og at dei skal vidareutvikla det interkommunale nettverket som er eit leiarnettverk. I det andre kompetansenettverket ynskjer dei at UH skal bidra med å utvikla skulane og barnehagane. Ho seier vidare at ho tenkjer ho kan bidra med betre forståing av kva den desentraliserte ordninga er ved å sjå på skulen, kommunen og nettverket med eit blikk utanfrå, og utfordra tenkinga. Representantane frå UH har kanskje med seg meir oppdatert kunnskap om forskning og teori som kan bidra til å forstå det som skjer (UH3). Ei av dei andre supplerer og seier at ho meiner UH kan bidra med å løfta diskusjonen slik at det blir større vektlegging av å vera ein lærande organisasjon, enn det aktivitetsbaserte fokuset frå veka til veka (UH2). Dette samsvarar godt med eine rektoren som forventar at UH vil utfordra, og kanskje òg vera med og visa retninga (R2).

Eit viktig bidrag frå UH vil vera å førebu og rigga skulen som organisasjon, slik at dei gjer kloke val og finn gode forutsetningar for å gå i gong med eit endringsarbeid. Alle tre informantane frå UH har ei sterk vektlegging av det å vera ein likeverdig partnar, som deltar og bidrar aktivt får å nå mål som er sett. Særleg den eine representanten for UH fortel at ho opplever ei enormt kollektiv oppfatning i nettverksarbeidet sjølv om dei ulike partnarane representerer ulike interesser og har ulike bakgrunnar. Ho fortel vidare at dei har sams oppfatning av kva dei jobbar med og for, og ho trur alle i nettverket oppfattar at dei er med på noko som er litt nytt.

Sjølv om alle informantane frå UH fortel om partnerskapsidear, likeverd og at dei ynskjer og har bruk for å læra, fortel eine at ho blir møtt med haldning om at det er UH som er eksperten og som skal komma og fortelja korleis ting skal gjerast. Det blir uttrykt både direkte og indirekte ei oppfatning av at UH representerer kunnskap. Ein av rektorane seier at ho ser på UH som ein tilbydar. Dei har noko å by på som kommunen ikkje har. Det fungerer for henne, for skulen treng kompetanse, og då er det berre å ta i mot (R3). Ein av lærarane uttrykkjer forventning til kunnskap når ho seier at det er heilt naturleg å inngå tett og forpliktande samarbeid med forskingsmiljø ved UH (L1).

5.2.5 Oppsummering av sentrale funn om aktørane

Tabellen under viser ei skjematisk framstilling over aktørane si forståing av eiga rolle, med variasjon frå nettverk til nettverk.

Tabell 3 Oppsummert om leiing, ansvar og mynde i nettverka og mellom aktørane

LEIING	K - skuleeigar	R - skuleleiar	L – lærar	UH
Nettverk 1	Avgjerdsmynde for plan og struktur Ansvar for leiarutvikling Har tilsett koordinator til støtte for styringsgruppe og arbeidsutval	Identifiserer behov Prioriterer utviklingsområde Motivator og pådrivar	Deltar i utvikling av plan og struktur Likeverdig partnar Gir læraren ei stemme	Retningsgivande i utvikling av plan og struktur Likeverdig partnar Kunnskap
Nettverk 2	Avgjerdsmynde for plan og struktur Ansvar for leiarutvikling Prioriterer utviklingsområde Har tilsett dagleg leiar til støtte for styringsgruppe	Identifiserer behov Motivator og pådrivar	Støttespelar for rektor Gir læraren ei stemme	Retningsgivande i utvikling av struktur og plan. Partnar - samarbeider med K og R Kunnskap
Nettverk 3	Avgjerdsmynde for plan og struktur Ansvar for leiarutvikling Prioriterer utviklingsområde Flat leiarstruktur i styringsgruppe	Identifiserer behov Motivator og pådrivar	Bidrar i utvikling i plan og struktur Gir læraren ei stemme	Retningsgivande i utvikling av plan og struktur Partnar - samarbeider med K og R Kunnskap

Skuleeigar er ansvarleg for kompetanse- og kvalitetsutviklinga i skulen uavhengig av satsingar og ordningar, og har saman med dei andre skuleeigarane avgjerdsmynde for plan og struktur for utviklingsarbeidet i kompetansenettverket.

Rektorane er identifiserte som sentrale aktørar i den desentraliserte kompetanseutviklinga, men dei er ikkje representerte i dei nettverka eller arenaene der plan og struktur for arbeidet blir lagt. Det ser ikkje ut til at dei i alle nettverk har ei aktiv rolle i å prioritera utviklingsområde. UH uttrykkjer bekymring for dette.

Lærarane ser på seg som ein pådrivar i utviklingsarbeidet og som støttespelar for rektor. Dei gir lærarprofesjonen ei stemme i nettverket, og brukar kanalar gjennom tillitsmannsapparatet for å sørge for god informasjonsflyt.

UH ser på seg sjølv som ein likeverdig utviklingspartner, men blir samtidig oppfatta som ein som representerer kunnskap og veit meir enn dei andre. UH uttrykkjer at UH har bruk for å læra av dei andre partnerane, for at dei skal kunne drive meir relevant grunnutdanning. Ingen av informantane frå UH er direkte involvert i lærarutdanning.

5.3 Kva for forståing og idegrunnlag har aktørane?

5.3.1 Frå sentralt styrt til lokal forankring, men kor lokal er eigentleg forankringa?

«Grunntanken er at det skal være lokalt forankra. Så skal dette lokale eller regional eller kommunale utviklingsarbeidet foregå i samarbeid med UH. At vi skal være partnere i et utviklingsarbeid.» (UH3)

Sitatet over viser ei forståing av ei endring frå sentralt styrte satsingar til ei erkjenning av at det er behov for å utvikla kompetanse lokalt. Ei av informantane frå UH forklarar at det heng saman med korleis profesjonsutvikling er omtalt i ny overordna del (UH2).

Det er mange perspektiv på kva den desentraliserte ordninga er, og som éin skuleeigar seier, er det kanskje nettopp ei av hovudutfordringane at ordninga skal dekkja så mange formål. Skuleeigaren seier vidare at heilt overordna skal ordninga styrkja grunnskulen i høve til å nå sektormåla. Sjølv sagt er kompetanseutvikling uansett eit ansvar skuleeigar har, men ordninga og dei statlege midlane som følgjer med, gir eit handlingsrom kommunen ikkje har hatt tidlegare (K2). Ein annan skuleeigar følgjer opp med å seia at staten ynskjer å gi regionane, fylka og kommunane meir rådevelde over det kompetanseutviklingsarbeidet som skal gjerast

lokalt (K1), eller som den siste skuleeigaren seier, at kommunen og skulane sjølv får definera behov og kva det er viktig å utvikla seg på (K3). Lærarane uttrykkjer at ansvaret ligg i den enkelte kommune, og på den enkelte skule. Ein lærar seier at den enkelte skule får høve til å sjå egne behov og innretta kompetanseutviklinga etter det, utan at ein må tenkja nasjonale behov (L1). Ein annan lærar fortel at staten i mange år har prøvd å laga kurs og opplegg, utan at det ser ut til å virka. No har dei flytta ansvaret for kompetanseutviklinga frå staten og over til kommune og fylkeskommune (L3).

Ein rektor seier at ho opplever ein raud tråd i høve til kva måte utdanningsmynde ynskjer ein skal driva skuleutvikling, og at det viser igjen i korleis økonomiske midlar blir kanalisert til kommunane og skulane. Det gjeld ikkje minst med tanke på det korleis ein skal jobba med hovudstyringsdokumentet, læreplanen, som no er i fornying (R1). Ein annan rektor seier at ho ser at ein no går frå nasjonale satsingar til å jobba meir målretta med eigen kompetanse og eiga utvikling lokalt. Likevel stiller ho spørsmål ved om definering og prioritering av kompetanseutviklinga er flytta heilt ut til skulane, eller om den kanskje berre er flytta frå sentrale utdanningsmynde til fylkesmann og skuleeigar. På spørsmål om dei på skulen jobbar kontinuerleg med kartlegging og pedagogisk analyse, fortel ho at dei dessverre ikkje gjer det. Ho seier at det er ein brest i høve til korleis det burde vore. Ho erfarer i liten grad at skulane får uttrykkja kva kompetanseutvikling dei har bruk for, sjølv om dei analyserer drifta ved skulen. I tillegg opplever ho at ho i liten grad styrer retninga. sjølv om ho er rektor, men at ho er underlagt goodwill frå politikarar, skuleeigar og styresmakter. Skulen får presentert ulike tilbod dei kan delta på. Slik var det med dei tidlegare statlege satsingane, og slik opplever ho at det er med den desentraliserte ordninga. Det blir utvikla eit tilbod som skulen kan hengja seg på (R3).

Sjølv om alle intervjupersonane har ei aktiv rolle i høve til den desentraliserte ordninga for kompetanseutvikling i sin region, og gir svar som stemmer overeins med sentrale styringsdokument, er det likevel ikkje alle som uttrykkjer at dei fullt har ut forståing for kva ordninga er. To av kompetansenettverka kombinerer den desentraliserte ordninga med ei eller fleire av dei nasjonalt styrte satsingane til utdanningsdirektoratet. Gjennom intervjuet vekslar lærarane og rektorane i desse to nettverka å snakka om den desentraliserte ordninga og dei andre kompetansetiltaka, som om det var eitt og same tiltak. Når eg spør oppklarande spørsmål, gir dei uttrykk for at dei er usikre på kva eg eigentleg spør om. Dei relaterer ordninga i liten grad til politiske styringsdokument. Skuleeigar i dei same nettverka har sett seg godt inn i dei politiske styringsdokumenta og kjenner ordninga godt. Dei er opptekne av

omgrep og forståing av desse, men trur ikkje det har så mykje å bety om ulike tiltak er knytt til eine eller andre ordninga. Det viktigaste er korleis det faktisk blir jobba på den enkelte skule og i den enkelte elevgruppe.

5.3.2 Skulebasert kompetanseutvikling

Intervjuar: «Kva legg du i omgrepet kompetanseutvikling?»

Informant: «Hm...ja...altså er det...handler det om...i denne sammenheng forstår jeg det som at det handler om profesjonsutvikling. Og den ser vi i overordna del også. For første gang står det noe om profesjonsfellesskapet der, og hvordan en skal jobbe. Og enkelte, Knut Roald blant anna, postulerer jo at vi har hatt alt for lite fokus på nettopp den profesjonsutviklinga, og for mye på kvalifiseringa. Lærarutdanninga sant; kvalifisering, men det er jo i profesjonsfellesskapet sammen med kollegaer i møte med praksis og daglege utfordringer du utvikler deg i profesjonen. Der har vi hatt for lite fokus. Jeg opplever det nå...hva skal jeg si...jeg vil ikkje kalle det reform, men ordninga da. Ordning som et varig begrep, det også er jo et poeng, som et svar på den utfordringa. At sektoren må jobbe på en annen måte for å løfte seg kvalitetsmessig. For en har kanskje sett at det en har gjort kanskje ikke har virka godt nok da. (...) Men her nå, når vi snakker om kompetanse nå, så tenker jeg først og fremst profesjonsutvikling for kollegaer som jobber med nesten eller helt det samme (ler), men med elevene og at det er de voksne som skal utvikle sin praksis med det mål å forbedre elevenes læring, trivsel og utvikling.» (Intervjuar i samtale med K2)

Gjennom intervjuet kjem me stadig innom at den desentraliserte kompetanseutviklinga må vera skulebasert, men det kjem også fram at det ikkje er heilt opplagt for informantane kva skulebasert kompetanseutvikling inneber. Ein rektor tenkjer at alt dei gjer på skulen er skulebasert. I ordninga jobbar skulane med saker som er meir retta mot deira kompetanse og deira behov for vidare utvikling, held ho fram (R3). Ein annan rektor seier at dei prøver å involvera og satsa på heile personalet. I kompetanseutviklinga går heile skulen saman i det ho kallar eit prosjekt eller ei utvikling, med felles fokus, felles retning og felles mål. Dei prøver å få til eit løft der heile kollegiet ved skulen utviklar seg i lag (R2). Den tredje rektoren seier at det viktigaste er dei som jobbar med elevane, altså lærarane. For at lærarane skal få til den gode praksisen og den gode undervisninga som må vera i kvart klasserom, må dei komma seg ut av klasseromma, snakka saman, og dela erfaringar. Ho seier vidare at lærarane i tillegg må få oppdatert kompetansen utanfrå i forhold til det siste innan forskning (R1).

Lærarane har også ei forståing av at desentralisert ordning skal vera skulebasert kompetanseutvikling. Ein lærar seier at ho ser det som ein moglegheit at den enkelte skule kan sjå sine behov og innretta kompetanseutviklinga etter det, og ikkje måtte tenkje nasjonale behov som dei kanskje ikkje har noko eigarforhold til. Ho seier vidare at alle har ein grunnkompetanse som må brukast til noko meir (L1). Ein annan lærar koplar også saman med den kompetansen lærarane har og seier at når ein jobbar skulebasert må ein ta utgangspunkt i kompetansen som er ved skulen og bruka den. Ho seier vidare at alle har bruk for kompetanseutvikling. Det er ikkje slik at om du ein gong tok ei utdanning, så held det i all framtid, men spørsmålet er kanskje kva kompetanse lærarane treng. Ho meiner det er ei utfordring at dei tilsette i skulen ikkje alle stader er gode nok på å dela, eller å diskutera problemstillingar (L3). Den tredje læraren utdjupar og seier at målet er at dei tilsette i skulen skal endra praksisen slik at elevane får andre resultat enn tidlegare. Ho held fram og seier at lærarane skal heva kompetansen ved at å læra noko i lag, og då må det gå føre seg på skulen og det må gjelda alle (L2).

Skuleeigarane er også opptekne av at ordninga skal vera skulebasert. Ein skal i større grad spela på det skulebaserte profesjonsfellesskapet fordi forskning viser, at det har ei kraft i høve til å få betre kvalitet i skulen, seier ei av skuleeigarane (K2). Ei av dei andre seier at det viktigaste er det som skjer ved å utvikla profesjonsfellesskapa i den enkelte barnehage og skule. Sjølv om kompetansenettverket tenkjer felles overbygning og stillas rundt denne ordninga, så er det viktig at den enkelte barnehage og skule får definert kva som er deira behov, og definera sitt utviklingsprosjekt ut frå det. Dei må sjølve seia kva dei vil jobba med for å auke kompetansen på. Ho er undrande til om kanskje tilsette i skuleverket er for dårlege til å samhandla og driva refleksjon rundt eigen praksis. Tanken i ordninga er å bli flinkare til å dela praksis med kvarandre, og å utvikla det indre livet på ein skule. «Det er vel ein tanke om at ein gjennom denne ordninga skal ein komma vekk frå denne privatpraktiserande læraren, som eg framleis tenkjer at me har», seier ho. Det handlar om at dei ulike aktørane i skulen skal spela kvarandre gode til beste for elevane si læring og trivsel. Ho knyter kompetansebehovet til endring i elevgruppa. Ho seier at elevane har forandra seg og for mange fell utanfor, og det kan sjå ut til at skulen ikkje blir opplevd som relevant nok. Ho håpar kompetanseutviklinga skal føra til ei endring i klasseromma (K3).

UH har ei klar oppfatning av at den desentraliserte ordninga skal vera skulebasert og at det handlar både om forankring av tematikk, og at så mange som mogleg deltar. Ei av informantane frå UH seier at kompetanseutvikling handlar ikkje berre om å bli tilført teoretisk

kunnskap, men at den teoretiske kunnskapen blir kopla opp mot praktisk handling fordi det avgjerande er kva ein gjer i praksis. Ho hevda vidare at målet med ordninga på sikt er å få ein betre skule for elevane, og då må me byggja nokre strukturar og organisera rundt det som gjer at lærarane i skulen blir dyktigare i jobben sin. Viss ordninga handlar om å utvikla skulane, er me avhengige av kompetente enkeltindivid som kan bidra saman, seier ho (UH3). Ei anna frå UH seier at skulebasert kompetanseutvikling er eit uttrykk for at ein utviklar kunnskap i saman med dei ein jobbar med, og at den kompetanseutviklinga er romsleg og inkluderande. Ho seier vidare at det er forskjell på å vera kvalifisert og kompetent, og samanliknar det med ein fersk sjåfør som nettopp har tatt førarkort. Sjåføren er kvalifisert til å køyra bil, men må trenast seg på vegen saman med andre bilistar for å foredla køyredugleiken. Denne foredlinga av lærarane sin kompetanse må gå føre seg i samspel med dei andre på skulen. Kunnskap er ikkje statisk, men nokon som du heile tida utviklar og foredlar, og då må du vera i eit miljø som stimulerer til dette. Med ei slik forståing av skulebasert kompetanseutvikling er det fokus på haldningar, verdiar, kunnskap og ferdigheiter. Det må det dreia seg om elevane si læring, seier ho (UH1). Den tredje frå UH seier at mykje av den evidensbaserte forskinga, den der «what works»- tenkinga, må bli omsett i den lokale praksisen for å kunne ha nokon positiv effekt. Derfor er det nødvendig at «forskning og ny kunnskap må knas på og eltast lokalt», og ho håpar at skulane vil oppleve UH sitt bidrag som viktig (UH2).

Informantane koplar i liten grad kompetanseutvikling gjennom tradisjonell vidareutdanning med den desentraliserte ordninga. Dei fortel om vidareutdanningar som tiltak for å innfri krava i forskrift til opplæringslova. Ein skuleeigar seier at ho kjenner til andre nettverk der dei har kopla den formelle og studiepoenggivande (vidare-)utdanninga tett saman med den desentraliserte ordninga, men det er ikkje gjort i deira nettverk (K3). Ein annan skuleeigar seier også at ho ser heilt klare moglegheiter med å kopla det kollektive utviklingsarbeidet saman med den oppdaterte kunnskapen som den enkelte læraren, som tar vidareutdanning kjem tilbake til skulen med. Ho trur ikkje alle er medvitne til å utnytta dette.

Lærarspesialistordninga synest ho derimot blir eit overtydeleg system for å kopla den individuelle og formelle kompetanseutviklinga med den skulebaserte (K2). Ein annan skuleeigar uttrykkjer at ho har forventing om at det etter kvart blir betre kopling, særleg for dei som tar lærarspesialistutdanning (K1). Ein rektor seier at dei godt kunne ha spelt meir på denne koplinga mellom formell individuell kompetanseutvikling og den kollektive kompetanseutviklinga. Ho seier at det hender ho klarer å få ein lærar til å bidra litt med det læraren har lært, og dermed få delt den kompetansen inn i den store lærargruppa, men i liten

grad. Ho seier vidare at det kanskje har med hennar leing som rektor å gjera, og det sikkert gjeld andre leiarar også (R3). Ein lærar seier at ein del vidareutdanningar blir veldig individualistiske, som dei andre på skulen ikkje ser noko igjen av, og heller ikkje veit om (L2). Ei frå UH har lagt merke til at ein student på rektorutdanninga er blitt kopla saman med den desentraliserte ordninga. Rektoren anerkjenner kollegaen som tar rektorutdanning, og opplever denne utdanninga som svært relevant for kompetanseutviklinga ved skulen. Ho seier at dei som tar rektorutdanninga har oppdatert endrings- og utviklingskompetanse og ei heilt anna forståing for utviklingsarbeid, som gjer dei til gode bidragsytarar i kompetanseutviklinga på skulen (R2).

5.3.3 Frå bestillar-leverandør til utviklingspartner?

«Mi rolle er at eg er ein partner i det arbeidet og. Eg er ikkje ein part, men eg er ein partner. Eg kjenner meg på ein måte inkludert som ein likeverdig partner. Det har me jo òg merka; i starten så var me nok sånn at me hadde ein slags representasjon og var meir definert som ein part. Plutselig, etter kvart som me jobba og blei kjent med kvarandre så endra språket seg og me snakka ikkje om du og dei, men om oss.» (UH1)

Ei frå UH fortel om lokal forankring av kompetanseutviklingsarbeidet, at det må gå føre seg i samarbeid med UH. Kommunen, skulane og UH er partnarar i et utviklingsarbeid, seier ho (UH3). Partnarskapsomgrepet er sentralt for alle tre frå UH og kan vera uttrykk for ei endring i forståing av relasjonen mellom UH og resten av skulesektoren frå *bestillar-leverandør* til å vera *utviklingspartnarar*. Dette oppfattar eg som eit viktig funn og ei sentral endring i korleis ein organiserer utdanning og relasjonen mellom UH og praksisfeltet. PPT, UH og fleire andre er viktige støttespelarar for utviklinga i skulen, og dei ulike aktørane er likeverdige partnarar som skal læra av kvarandre, seier UH2. Desentralisert ordning blir opplevd som ei forlenging av UiU der UH gjekk frå å vera bidragsytar til utviklingspartner, men at ein i denne nye ordninga i større grad får styra både arbeidsforma og innhaldet lokalt, og at alle involverte kan læra av kvarandre (K2). Me pratar saman og lærer saman, seier ein rektor (R1). Ein annan rektor seier at det er meir samskaping, medskaping på eit vis, iallfall slik ho opplever det i forhold til UH-sektoren. Erfaringa hennar så lang er at UH ikkje kjem som spesialistar, men at dei har eit ynskje om å skapa noko i lag, og dei på skulen ynskjer å ha utbytte av det også (R2). UH-sektoren er veldig på tilbodssida, og vil gjerne vera med og skapa, seier ein lærar (L3).

Ved enkel ordteljing av intervjuet kjem det fram at særleg nettverk 1 brukar omgrepet partnerskap ofte gjennom intervjuet, og informanten frå UH merkar seg særleg ut med å bruka omgrepet over 40 gonger. Alle dei fire informantane i dette nettverket seier at dei har brukt mykje tid på å drøfta seg fram til felles forståing av omgrepet partnerskap. Skuleeigaren i dette nettverket fortel at i samband med UiU trudde kommunen at dei var i partnerskap med UH, men no i ettertid er ho usikker på om det eigentleg var noko partnerskap då. Som skuleeigar forhøyrdde ho seg den gong med skulen om kva dei hadde bruk for, og bestilte dette frå UH. Det vart dårleg kommunikasjon og misforståingar sidan skuleeigar var eit mellomledd mellom UH og skulen. Skulen skulle heller fått støtta dei hadde bruk for til å identifisera utviklingsbehovet. No opplever eg at me har eit partnerskapsforhold i staden for det med bestillar-leverandør, seier ho (K1). Rektoren seier at med partnerskap er det større forplikting mellom aktørane. Partnerane må ha tillit til kvarandre, stola på kvarandre og leggja det dei kan i potten. Alle må gjera eit stykke arbeid og by på seg sjølv (R1). Læraren i kompetansenettverket koplur likeverd med partnerskap. Dette er diskutert veldig mykje, seier ho, at me er i partnerskap med UH. Ho opplever ikkje at UH kan alt, og kjem på skulen og fortel kva dei skal gjera. Det skjer mykje godt arbeid i skulane, seier ho, og når dei som står i klasserommet kvar dag og møter elevane, får komma med sine tankar og idear og reflektera over praksisen saman med UH kan dei ulike partnerane utvikla seg vidare og læra noko nytt av kvarandre, seier ho (L1). I partnerskapet opplever dei kvarandre som likeverdige (UH1).

Sjølv om aktørane i nettverk 1 gir uttrykk for felles forståing av partnerskapstanken og opplever seg som likeverdige partnerar, er det sprik i kva grad dei andre informantane opplever likeverd som berande element i partnerskapet. Det skal vera ein balanse i eit samarbeid, seier ein rektor. Dei tilsette på skulen skal gi noko inn i fellesskapet, og dei skal ha eit utbytte ut av det, på same måte som UH-sektoren også skal ha eit utbytte av å samarbeide med skulen (R2). Det handlar om å yta, og at begge skal profittera på samarbeidet, støttar skuleeigar opp. Ho seier vidare at det betyr at dei ulike aktørane må vere med i utviklinga av planar, og vera til stades når ting blir drøfta. Det må vera fellesarena for både planlegging, gjennomføring og evaluering (K2). UH i dette nettverket er opptatt av likeverd som idé, og at ho går inn i partnerskapet med ynskje om å læra frå praksisfeltet. Ho opplever nok at det er ein uvant tanke for skulane, som har lett for å tenkja på UH som eksperten som skal komma og fortelja korleis ting skal gjerast (UH2). Læraren i nettverket seier at det er rektor, ressurslærer og representant for UH som bestemmer kva som skal liggja i utviklingstida på skulen, og at dei andre i arbeidsutvalet i større grad er støttespelarar. Ho seier at dei sånn sett

ikkje er likeverdige partnarar. I partnarsskap er det viktig at det ikkje er noko som kjem ovanfrå og ned, men at det er noko me driv fram i lag, seier ho (L2). Rektoren i det tredje nettverket meiner heller ikkje at partane er likeverdige. Ho problematiserer det ikkje, men konstaterer at ho opplever UH som tilbydar av kompetanse, ved at dei har noko å by på som skulane manglar. Det signaliserer ikkje likeverd, men ho seier at det fungerer for henne, for det stemmer at skulen treng kompetansen som blir tilbydt (R3).

To av representantane for UH knyter eiga forståing av den desentraliserte ordninga til læringssyn. Ei av dei seier at partnarsskap er eit uttrykk for at læring skjer best gjennom bruk av språket og gjennom samarbeid med andre. Partnarsskap er uttrykk for eit læringssyn som ein ynskjer elevane skal erfare, og som skal prega samhandlinga mellom UH og skular. Partnarsskap som omgrep kan forståast på mange måtar; det kan vera eit uttrykk for interaksjon mellom lærar og elev, det kan vera uttrykk for interaksjon mellom tilsette i personalgruppa eller i eit team. Partnarsskap kan også vera uttrykk for det forpliktande samarbeidet mellom universitetet/høgskule og skulane i eit kompetansenettverk, eller mellom fagpersonar ved UH og lærarar ved ein skule eller i eit kompetansenettverk (UH1). Ei av dei andre frå UH snakkar om desentralisert ordning for kompetanseutvikling som uttrykk for eit sosiokulturelt læringssyn. Ho meiner at dei ulike aktørane kan utvikla kvarandre fordi dei har ulike perspektiv eller ståstad, og ulike erfaringar som dei tar med seg inn i fellesskapet. For at det skal bli læring og utvikling, treng aktørane å bli samde om ein måte eller metodikk å strukturera dette på som gjer at nettverksarbeidet blir lærande og ikkje berre pratande (UH3).

Desse ideane om partnarsskap ser ut til å samsvara godt med intensjonen i ordninga, og så står det igjen å sjå om dette åleine er nok for å sikra at det blir ei endring, og at det vil ha noko å seia for elevane si læring og trivsel. Det som både informantane i nettverk 1 og fleire av dei andre seier om partnarsskap, er harmonisk og samstemt, og ber preg av å følgja «boka» eller den informasjonen som er gitt om ordninga. Det er likevel verdt å merkja seg at informantane ikkje verkar heilt overtydde om at det i praksis er endring i relasjonen mellom skulen på eine sida og UH på den andre, frå bestillar-leverandør til utviklingspartnar. Ein rektor seier om relasjonen at det er dei, UH-sektoren, som tilbyr: «dette har me og dette kan de få vera med på.» Ho opplever det ikkje som eit jambyrdig samarbeid. Det er kanskje ikkje uventa at relasjonen i realiteten blir opplevd slik, men kanskje uventa at ho uttrykkjer det så klart. Ho seier vidare at ho trur ho har relevant kompetanse som kan bidra til utvikling av lærarutdanninga slik at dei nyutdanna lærarane blir betre rusta til å takla utfordringane og oppgåvene dei møter (R3).

Ein lærar seier at dei som skal utdanna nye lærarar har godt av å komma ut i skulen ein tur (L3). Skuleeigarane er samstemte i at dei har forventingar til kompetanseutviklinga. Ein skuleeigar seier ho har store forhåpningar om at samarbeidet og partnerskapet mellom praksisfeltet og UH skal bli mykje tettare. Ho tenkjer då på lærarutdanninga, og ho legg det fram som ei forventning om noko som kan skje, for lærarutdanninga må vera så god som mogleg. Dei utdannar jo dei lærarane som skal jobba i kommunen, seier ho (K2). Ein annan skuleeigar seier rett ut at lærarutdanninga er for fjern frå praksis. Samarbeid om praksisopplæring kan berre bli betre (K1). Den siste skuleeigaren seier at det er kanskje eit viktig styringssignal når ein seier at det er lærarutdanninga ved UH som kommunane skal inngå partnerskap med, fordi det skal vera gevinstar på begge dei to arenaene. I ordninga skal UH få kunnskap om praksisfeltet, og skulesektoren skal få kunnskap om det som går føre seg innan forskning, og kanskje også få hjelp til å driva pedagogiske prosessar og arbeid på den måten (K3). Ho legg det fram som eit framtidig potensiale slik også ei frå UH gjer når ho snakkar om intensjonen med ordninga. Ordninga skal gi kommunane, kompetansenettverka og skulane noko, men den skal også gi høgskulane noko; kunnskap om kva som skjer i praksisfeltet. Den teoretiske kunnskapen må koplust saman med praktisk handling, for det er kva ein faktisk gjer i praksis som er avgjerande (UH3).

I undersøkinga er det spenning i forståinga av, og erfaringane med sentrale omgrep knytt til utviklingspartner og partnerskapsideen; tillit, likeverd og tid. Dette heng kanskje saman med kor mykje tid aktørane seier dei har brukar på å få felles språk og felles forståing. Ein skuleeigar seier at ho medvite ikkje har brukt tid på å forklara heile ordninga. Ho er usikker på om det har vore rett eller galt, men seier at ho ikkje trur at alle lærarane treng vita alt om ordninga. Det er ein leiarjobb å forklare, skapa samanheng og gjerne sile kva lærarane treng vita. Ho seier vidare at det ville vore umogleg om alle skulle vita like mykje om alt (K2). Rektoren stadfestar dette og seier at dei nok ikkje har brukt så mykje tid på felles språk, felles forståing eller noko teoretisk tilnærming, men at dei kanskje vil få bruk for det seinare (R2).

5.3.4 Sentrale funn om korleis aktørane forstår ordninga

Det er ei endring frå sentralt definert og styrt kompetanseutvikling til lokal forankring. Samtidig blir det stilt spørsmål ved om ansvaret i realiteten berre er flytta frå direktoratet og eitt nivå nærare skulen, eller om det faktisk er reell lokal forankring.

Kompetanseutviklinga skal vera skulebasert. Det betyr at kompetanseutviklinga skal ta utgangspunkt i opplevd behov på skulen og i personalet ved skulen, men ikkje alle informantane opplever at utviklingsområdet har blitt definert lokalt.

Det er ei klar forventning om at ordninga skal gi eit tettare samarbeid mellom lærarutdanning og praksisfelt – der begge partar kan utvikla seg gjennom eit partnerskap i staden for å ha relasjonen bestillar-leverandør.

Det finst kunnskap om kopling mellom individuell kompetanseutvikling og kollektiv profesjonsutvikling, men dette blir i liten grad utnytta i praksis.

Tabell 4 Oppsummert om forståing og idear i nettverka og mellom aktørane

Idear	K - skuleeigar	R - skuleleiar	L - lærar	UH
Nettverk 1	Lokal forankring	Lokal forankring	Lokal forankring	Lokal forankring
	Skulebasert	Skulebasert	Skulebasert	Skulebasert
	Felles språk	Likeverdig partnerskap	Felles språk	Felles språk
	Likeverdig partnerskap	Tillitsfulle relasjonar	Likeverdig partnerskap	Likeverdig partnerskap
Nettverk 2	Lokal forankring	Tillitsfulle relasjonar	Tillitsfulle relasjonar	Lokal forankring
	Skulebasert	Tid	Tid	Felles språk
	Likeverdig partnerskap			Likeverdig partnerskap
				Tid
				Perspektiv utanfrå
Nettverk 3	Lokal forankring	Tillitsfulle relasjonar	Likeverdig partnerskap	Lokal forankring
	Skulebasert	Tid	Tillitsfulle relasjonar	Felles språk
	Felles språk			Likeverdig partnerskap
	Likeverdig partnerskap		Tid	Perspektiv utanfrå

Ved gjennomgang av empirien er det to historier; den eine er normativ og handlar om korleis aktørane forstår ordninga slik den burde vera, medan den andre er deskriptiv og fortel korleis dei faktisk opplever det. Den normative forståinga stemmer godt overeins med strategidokument og informasjon gitt av både utdanningsdirektorat og fylkesmenn, medan den

deskriptive historia fortel at det i realiteten er avstand mellom partnarane, og at ikkje alle opplever kvarandre som likeverdige.

6 Drøfting

6.1 Nettverk, hierarki eller kvasinettverk?

Bouckaert et al. (2010) sin teoretiske oversikt over ulike styrings- og koordineringslogikkar er inngang til diskusjonen om korleis kompetansenettverka blir organisert og leia. Definisjonen «stable patterns of cooperative interaction between mutually dependent actors around specific issues of policy (or management)» (Bouckaert et al., 2010) rettar fokuset på felles behov for samarbeid eller koordinering av oppgåver. Dei tre hovudkategoriane hierarki, marknad og nettverk som basis for koordinering og styring, er på verken statiske eller absolutte i det praktiske arbeidet.

For det første ser eg på *samhandlingsforma* om partnarane er dominerande og bestemmande, om dei konkurrerer seg i mellom for å få gjennomslag for egne idear, eller om dei er solidariske overfor kvarandre sine behov, og utvekslar erfaringar og kompetansar.

Tabell 5 Oppsummering av funn knytt til samhandlingsform

	Hierarki	Marknad	Nettverk
Samhandlingsform	Autorativ og dominant:	Utteksling og konkurranse	Samhandling og solidaritet:
Funn i nettverka	<i>Styringsgruppa og skuleeigar har avgjerdsmynde</i>		<i>UH og skulesektoren arbeider sama i nettverk med ulike perspektiv representert</i>

Alle dei tre kompetansenettverka har noko ulik organisering, og dei strukturerer kompetanseutviklinga forskjellig, men det er styringsgruppa som har det overordna leiaransvaret. Skuleeigar har lovfesta ansvar for kvalitetsutviklinga i sine skular, og har også overordna avgjerdsmynde for plan og struktur på utviklingsarbeidet i kompetansenettverket. Eit hovudpoeng i undersøkinga er at den nye ordninga ser ut til å vera eit middel for skuleeigar til å styra skuleutviklinga, og viser ved det klare teikn på *hierarkiske* strukturar slik kompetansenettverka er organisert. Men samtidig har alle kompetansenettverka tydelege kjenneteikn på *nettverk som styringsform* ved at kompetansenettverka er sett saman med brei representasjon av aktørar som har ulike perspektiv, roller, erfaringar og kunnskapar. Dei ulike nettverka har felles mål og felles plan for kompetanseutviklinga.

I nettverk 1 er arbeidsutvalet sett saman av representantar for nokre av skuleeigarane, ein frå lærarprofesjonen, frå UH og frå fylkesmannen. Nettverk 2 er knytt til ein skule, men her er

både fagarbeidarane/assistentar representerte, lærarspesialist, PPT og kontaktlærer for elevråd i tillegg til skuleleiing, UH og lærar, og nettverket har dermed ein endå breiare representasjon. I nettverk 3 er også PPT ein av aktørane saman med skuleeigar, lærar og UH. Fylkesmannen er ikkje direkte involvert i verken nettverk 2 eller 3. Det at fylkesmannen er partner i nettverk 1 er interessant. Fylkesmannsrolla er knytt til tilsyn og overordna autoritet som følgjer den hierarkiske styringslinja, men ved å inngå som partner i nettverket blir dette tona ned til fordel for nettverket.

Alle informantane er opptekne av diskusjonen og samtalane som går føre seg når dei møtest, og dei uttrykkjer at nettopp det at dei er ulike, og har ulike perspektiv med seg inn i diskusjonen, er av stor verdi. Nettverk 2 skil seg frå dei to andre ved at styringsgruppa knyter seg til kompetansenettverket på regionsnivå, medan arbeidsutvalet berre er knytt til *ein* skule. Det er skuleleiar som i utgangspunktet har sett saman denne gruppa, men skuleeigar var så tydeleg i sine forventningar til samansetjinga, at rektor måtte leggja til aktørar som skuleeigar ville ha med. Dette er også eit uttrykk for hierarkisk styring. Eit anna spørsmål er om dette arbeidsutvalet i det heile kan reknast som eit nettverk. Arbeidsutvalet er rett nok breitt samansett med ulike perspektiv, men det knyter seg berre til aktiviteten på den eine skulen. Dermed kan det ikkje lett plasserast i nokon av kategoriane. Styringsgruppa på regionsnivå har sterke innslag av nettverksstyring med felles koordinering, deling av kunnskap og også deling av økonomi knytt til ordninga på tvers av kommunane.

Dersom ein skal vurderer marknadslogikk i høve til samhandling, kan det vera nødvendig å identifisera kven som er kunden, noko som er vanskeleg i denne saka. I rolleskildringa under desentralisert ordning, står det at UH skal «delta i samarbeidsforum og fungere som utviklingspartnere for skoleeiere» og «bidra med faglig innhold i det lokale utviklingsarbeidet». Om skuleeigar står det at dei skal «samarbeide med universitet og høgskoler for å kartlegge og prioritere hvilke områder det er behov for kvalitetsutvikling innenfor» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Erfaringa etter undersøkinga, er at det ikkje er opplagt for informantane kva UH si rolle er. UH er sjølv redd for å bli oppfatta som ein kunnskapsleverandør. Dei skal bidra i høve til skulane sitt behov, og dei vil ikkje definera det som levering. Nokre vil kanskje hevda at i tidleg fase, før avtale om samarbeid og partnerskap var avklart, var det utveksling eller konkurranse mellom ulike UH og at marknadslogikken då var verksam. Det at to av kompetansenettverka har valt å samarbeida med ein UH som ikkje er den næraste geografisk, kan vera eit resultat av utveksling og konkurranse. Det er likevel ikkje dette som pregar samhandlinga på intervjuetidspunktet.

Når utdanningsdirektoratet seier at UH skal vera utviklingspartner, så signaliserer omgrepet i seg sjølv ei forventning om at utviklinga skal vera gjensidig. Dei to styrings- og koordineringslogikkane hierarki og nettverk er ikkje konkurrerende for samhandlingsforma. Dei er overlappende, og finst heilt klart i alle tre kompetansenettverka.

Når eg for det andre ser på *formålet*, finn eg at plan og struktur blir definert og avgjort i styringsgruppa, medan det er arbeidsutvalet som både føreslår dei overordna planane, konkrete tiltak og arbeidsform. Enten det er snakk om nettverk, interkommunalt samarbeid eller kommunalt fleirnivåstyring, kan governance eller samstyring bidra til form og retning sidan det er behov for felles målforståing, felles planverk, koordinering, deling av kunnskap eller økonomi slik det er skildra i teorien (Huxham et al., 2000). For at samhandlinga skal vera berekraftig, og å føretrekkja framfor hierarkisk styring, er tydelege planar, gode prosessar og felles rolleforståing nødvendig (Vangen et al., 2014).

Tabell 6 Oppsummering av funn knytt til formål

	Hierarki	Marknad	Nettverk
Formål	Medviten designe og kontrollere mål:	Skape resultat spontant	Medviten designe og kontrollere mål eller skape resultat spontant:
Funn i nettverka	<i>Skuleeigar vedtek plan og tiltak i styringsgruppa, og forventar endring i elevane si læring og trivsel. FM etterspør om det skjer endring,</i>		<i>Utviklar plan og struktur for kompetanseutviklinga ut frå skulane og kommunane sitt behov</i>

Styresmakta er ansvarleg for utforminga av utdanningspolitikken, og er oppteken av effekten av tiltaka dei set i verk. Det er her styringsparadokset ligg, at det ikkje nødvendigvis er samheng mellom styresmakta sine prioriteringar og økonomiske insentiv, og resultat eller effekt av politikken, som i dette tilfellet er elevane si læring og trivsel. Fylkesmannen si rolle i den desentraliserte ordninga, er å leggja til rette for samarbeid mellom skulesektor og UH, og etterspørja og følgja opp kvaliteten i utviklingsarbeidet. Dette betyr at alle kompetansenettverka blir sett i korta av fylkesmannen som følgjer opp kvaliteten i utviklingsarbeidet, noko som også er teikn på hierarkisk styringsprinsipp.

Skaparkrafta og realisering av utdanningspolitikken oppstår i møte mellom dei ulike aktørane i nettverket. «Change is under-designed» (Gardner, Harlen, Hayward & Stobart, 2011) er eit sitat som knyter seg til endringsprossessar ved vurdering for læring, men kan vera relevant å ta

med seg her også. Desentralisert ordning handlar om endring av undervisning, klasseleiing og utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet mellom dei ulike aktørane i skulen, og også dette er endrings- og utviklingsarbeid som må designast. Alle nettverka jobbar med design av utviklingsarbeidet, men i ulik grad. I nettverk 1 gir alle informantane klart uttrykk for at dei har eigarskap til planarbeidet. Dette gjeld også rektoren som ikkje har vore med i arbeidsutvalet, men som likevel uttrykkjer at ho er godt informert. I nettverk 2 er det styringsgruppa som saman med UH har jobba med designet eller planarbeidet, som arbeidsgruppa på skulen no skal gjera til sitt. I nettverk 3 har dei ulike aktørane, utanom rektor, vore involvert i planarbeidet, og dei har eigarskap til dette. Alle nettverka legg vekt på at planarbeidet må vera dynamisk og endra seg etter behov. Samspelet mellom aktørane når dei jobbar med felles forståing, definerer felles utfordringar og prioriterer felles tiltak, gjer at organisasjonane som aktørane representerer nærmar seg kvarandre på eit vis slik Axelsson og Axelsson (2006) skriv om. Måten informantane fortel om korleis dei jobbar med planarbeidet, ligg nettverk 1 nærast nettverkslogikken medan nettverk 2 ligg nærast den hierarkiske logikken.

Mellom desse spora av dei hierarkiske styringsprinsippa og nettverkstilnærminga knytt til formålet, ligg marknadsstyringa som kjenneteiknast av dei spontane og synlege resultatata. Alle nettverka har arrangert større leiarsamlingar med mange til stades. Det er samlingar som har til formål å forankra den desentraliserte ordninga, men som til forveksling liknar på tradisjonelle kurs- eller konferansedagar for lærarar. Mange har fått delta og fått ei kjensle av å vera med på noko, som på denne måten har gitt ordninga synlege resultat. Desse samlingane er likevel godt forankra i planarbeidet til nettverka, og dei kan berre i liten grad gi nettverket trekk av marknadsmekanisme.

Ei tredje tilnærming er å sjå nærare på *retningsgivar, kontrolltype og evaluering* i kompetansenettverka. Eit sentralt prinsipp for å styra oppgåver som skal løysast gjennom nettverksorganisering, er at aktørane utviklar tillitsfulle relasjonar over tid. Dei føretrekk kvarandre og er avhengige av kvarandre for å få best utfall av oppgåvene som skal løysast (Osborne, 2006).

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skulen ligg i grensesnittet mellom den kommunale styringslogikken, som er underlagt hierarkiske styringsprinsippa knytt til lov, forskrift og fordeling av økonomiske ressursar, og det interkommunale samarbeidet i kompetansenettverket ved at skuleeigar har ei sentral rolle i organisering og leiing av nettverket. Dette er i seg sjølv eit spenningsmoment (Bukve, 2012). Nettverka sitt særpreg er

at partnerane forhandlar seg fram til semje, arbeider med felles forståing, byggjer tillit, deler på ansvar og viser omsut for kvarandre, medan dei sjølv er ein del av løysinga. Dei store kommunane eller dei med best kapasitet enten det gjeld kommuneøkonomi eller stabsfunksjonar hos skuleeigar, støttar dei små eller dei med mindre kapasitet. I nettverk 3 er det særleg påfallande med «alle skal med»- haldninga; dei har nærmast ei dugnadstilnærming.

Tabell 7 Oppsummering av funn knytt til retningsgivar, kontrolltype og evaluering

	Hierarki	Marknad	Nettverk
Retningsgivar, kontrolltype, evaluering	Ovanfrå-og-ned-baserte normer og standarder, rutiner, overvaking, inspeksjon, intervensjon:	Tilbod og etterspurnad, prismetanisme, eigeninteresse, profitt og tap som evaluering, rettsapparat og usynleg hand	Felles verdiar, felles problemanalyse, semje, lojalitet, gjensidigheit, tillit, uformell evaluering, rykte:
Funn i nettverka	<i>Styringsgruppa og skuleeigar er underlagt forvaltning og handheving av lov, forskrift og økonomisk løyving</i>	<i>Bestillar-leverandør på veg mot likeverdig partnerskap</i>	<i>Arbeid med felles forståing, byggja tillit, ansvar og omsut for kvarandre. Dei store eller dei med god kapasitet støttar dei små eller dei med mindre kapasitet. Dugnadstilnærming.</i>

Alle informantane er opptekne av dei tillitsfulle relasjonane i eit nettverk, men det er likevel nettverk 1 som merkar seg ut med felles verdiar, felles problemanalyse, semje, lojalitet, gjensidigheit, tillit, uformell evaluering og rykte som retningsgivande verdiar. Dei fortel at dei brukar mykje tid på dette, og på utvikla felles språk og på å korrigera eigne meiningar i høve til dei andre partnerane. Dei fire informantane fortel samanfallande historier. Det at kompetansenettverka legg vekt på nettverk som styringsprinsipp, kjem også til uttrykk ved at alle dei tre involverte UH-ane også er involvert i andre kompetansenettverk, men som er organisert på andre måtar. Dette forklarar dei med at det blir andre forståingar og løysingar fordi samansetjinga er annleis, og behovet er sjølvsgt forskjellig frå nettverk til nettverk.

Knytt til desse tre faktorane retningsgivar, kontrolltype og evaluering finn eg ei klar spenning mellom styringslogikk frå både nettverk og hierarkiet. Mellom desse ligg marknadslogikken som skapar retning gjennom faktorar som tilbod og etterspurnad, prismetanisme og eigeninteresse. Bestillar-utførar-ideen handlar i større grad om kva andre kan gjera for meg, enn korleis eg sjølv kan bidra for å oppnå betre praksis slik (J. Torfing et al., 2016).

Skulesektoren og UH har tradisjonelt hatt relasjonen bestillar-leverandør med UH som tilbydar av kurs, utdanning og kompetanse. UH har vore prisgitt at praksisfeltet har vore

fornøgd med det dei har fått levert, både når det gjeld pris og innhald, og dei har levert i konkurranse med andre utdanningsinstitusjonar. Eit av hovudfunna i undersøkinga er at informantane har ei klar forventning om at ordninga skal gi eit tettare samarbeid mellom lærarutdanning og praksisfelt, der begge partar kan utvikla seg gjennom eit partnerskap i staden for å ha relasjonen bestillar-leverandør. For fleire av informantane er det ein ny tanke at skulen ikkje skal bestilla kompetanse, men at kompetanse heller er noko som skal utviklast i samhandling gjennom partnerskapet. Likevel finn me framleis spor av marknadslogikken ved at det er forventa at UH stiller med rett og etterspurt kompetanse til skulane sitt kompetansebehov og når nettverka arrangerer større kurs- eller konferansedagar. Ved gjennomgang av empirien fann eg ei normativ forteljing, og ei deskriptiv. Den normative samsvarer med strategidokumenta og informasjonen som er gitt av både utdanningsdirektoratet og fylkesmannen, medan den deskriptive historia fortel at det i realiteten er avstand mellom partnarane, og at ikkje alle opplever kvarandre som likeverdige. Det er ulikt mellom dei tre kompetansenettverka i kva grad marknadslogikk kjem til uttrykk på dette punktet, men det kan sjå ut til å hengja saman med kor mykje tid nettverket har brukt på å etablere felles språk og felles forståing for roller og formål med ordninga. Spenninga mellom nettverk og hierarki er uansett tungtvegande.

Den fjerde tilnærminga knyter seg til *myndigheita si rolle*. Røiseland og Vabo (2016) seier at nettverk som koordinering- og organisasjonsform gjerne startar med noko flyktig og tidsavgrensa, men kan gå over til noko varig. Arbeidet med den desentraliserte ordninga gjennom kompetansenettverka, er ikkje verken flyktig, tidsavgrensa eller tilfeldig, men det siktar inn mot ei varig ordning. Myndigheita har gitt føringar for organisering og styring, og har også til dels definert aktørane og rollene deira (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette handlar om forventning om innovasjon og meistring av nye vilkår, slik Bukve (2012) ser det.

Tabell 8 Oppsummering av funn knytt til *myndigheita si rolle*

	Hierarki	Marknad	Nettverk
Myndigheita si rolle	Ovenfrå-og-ned-etablerte reglar og styring, avhengige aktørar er kontrollert av reglar:	Skapar og vaktar marknader, kjøper varer, aktørane er uavhengige	Tilretteleggjar for nettverk, styrer og leiar nettverk, deltar i nettverk:
Funn i nettverka	<i>Gir rammer i form av både utdanningspolitikk, spissing og kommunisering av denne</i>	<i>Nettverket ikkje skal bruka tid og ressursar på anbod, prisforhandling.</i>	<i>FM har ansvar for å følge med på kvalitet og effekt.</i>

Sentral mynde utformar utdanningspolitikken, gir dei økonomiske rammene, spissar informasjonen når dei ser det er nødvendig og følger opp gjennom nettverksmøte med både fylkesmenn, Kommunenes Sentralforbund (KS), og ulike aktørarar frå UH. Alt dette er døme på dei hierarkiske styringslinjene knytt til myndigheita si rolle. Eit anna konkret døme er at det gjennom den nye generelle delen av læreplanen for første gong er læreplanfesta, at dei tilsette i skulen skal jobba med å utvikla det profesjonelle læringsfellesskapet.

Utdanningsdirektoratet har delegert det overordna ansvaret for å koordineringa og å følgja opp kvaliteten i ordninga til fylkesmannsembeta. Denne tilretteleggjarrolla kjem inn under nettverkslogikken, der fylkesmannen er open for å lytta til kompetansenettverka om korleis dei synest det er formålstenleg å organisera seg. Alle dei tre kompetansenettverka i undersøkinga, har teke utgangspunkt i etablerte regionale strukturar, og både nettverk 2 og 3 har valt å sjå kompetanseutvikling i barnehage og skule under eitt. Dette er fordi aktørane i styringsgruppa har ansvar for heile oppvekstområdet i sine kommunar. Det at fylkesmannen også går inn i nettverket som partner, slik som i nettverk 1, er også med på å tona med det hierarkiske styringsprinsippet.

Marknadslogikken skal her vera så og seie fråverande, som eit resultat av at myndigheita har gitt føringar for at partnarane ikkje har høve til å bruka ressursar på forhandlingar, anbod eller priskonkurrans. Likevel er det for både kommunane, regionane og for UH snakk om relativt store eksterne midlar som skal fordelast mellom nettverka/kommunane/skulane og UH. Dei økonomiske midlane skal vidare fordelast internt i nettverket og/eller kommunane, og mellom ulike einingar innanfor den enkelte UH. Den økonomiske løyvinga dannar grunnlag for kor mange arbeidstimar dei ulike aktørane kan leggja inn i ordninga. I dette meiner eg det ligg spor av marknadsorientering. Nokre av informantane var til dels unnvikande på spørsmål om dei kjende til den økonomiske fordelinga. Det kan sjølvstendige forklarast med at dei enten ikkje kjende til dette, eller at det ikkje var noko dei ynskte å fortelja om i intervjuet, som begge deler er forståeleg. Ei anna mogleg forklaring kan vera spenninga som ligg i at nettverka på eine sida ikkje har høve til å forhandla, og UH som på si side ikkje har høve til å konkurrera med andre UH. Dette er ein ny og uvant tanke, der begge partar ser tilbake på ei tid med bestilling-leveranse medan dei no skal samhandla om utviklingsarbeidet.

Den femte faktoren handlar om kva *nødvendige ressursar* som følgjer dei ulike styringslogikkane. Prinsippet for nettverk som styringsform, er at sjølvstendige aktørar finn saman på grunnlag av felles verdiar og gjensidig tillit som forhandlar fram semje ved å snakka

saman, finna fram til kompromiss og felles retning som dei igjen kan fella ned i felles planar eller avtalar (Bukve, 2012).

Tabell 9 Oppsummering av funn knytt til nødvendige ressursar

	Hierarki	Marknad	Nettverk
Nødvendige ressursar	Autoritet Makt	Forhandlingar Informasjon Makt	Gjensidig samarbeid Tillit
Funn i nettverka	<i>Udir og FM følger med. Skuleeigars avgjerdsmynde</i>		<i>Likeverdig partnerskap med formål å bidra til meir forskningsbasert kunnskap i skulen, og meir praksisbasert kunnskap i UH</i>

I den desentraliserte ordninga har både styresmakta, fylkesmannen og skuleeigar forvaltnings- og lovmessige forpliktingar. Kompetansenettverka blir strukturert med siktemål om likeverdig partnerskap som kan bidra til meir forskningsbasert kunnskap i skulen, og meir praksisbasert kunnskap i UH. På styringsaksen mellom desse to ligg marknadslogikken, der ein finn både forhandlingar og vurderingar av til dømes kven som skal vera samarbeidande UH for kompetansenettverket, og korleis ulike partnerar skal få innsyn i og bli involvert i arbeid med plan og struktur for utviklingsarbeidet. Governance eller samstyring kan sjå ut til å ha blitt eit supplement til både hierarkiet og marknaden, men betyr nødvendigvis ikkje at verken hierarkiske strukturar eller marknadsmekanismer er avvikla eller at nokon av organiserings- og styringsformene er reindyrka.

Sjølv om kompetansenettverka kan relaterast til den samfunnsvitskaplege forklaringa av nettverk som styringsform, er ikkje det opplagt for informantane. Informantane frå UH og skuleeigar koplar nettverk til styringsform, medan informantane frå lærar og rektor i større grad relaterer nettverk til lærande nettverk som arbeidsform for å utvikla det profesjonelle læringsfellesskapet. Den eine informanten frå UH viser til at det finst litteratur om korleis ein kan gå fram for å få nettverk til å fungera, at det må vera noko forpliktande i det, meir enn at ein berre møtest og snakkar saman. Det er ikkje uventa at lærarane ikkje koplar nettverk som styringsform, i og med at det ikkje er ein opplagt del av det pedagogiske kunnskapsgrunnlaget. Deira fokus er, og skal vera, på elevane si læring, utvikling og trivsel.

Diskusjonen kan så langt oppsummerast med at kompetansenettverka er organisert ulikt. Marknadslogikken er i liten grad gjeldande, men det er klare teikn på at dei tre nettverka blir styrt etter marknadslogikk. Samtidig er det klare kjenneteikn på hierarkiske styringsprinsipp.

Det er noko ulikt frå nettverk til nettverk i kva grad dei ulike styringsprinsippa hierarki og nettverk kjem til uttrykk. Så langt er det nettverk 1 som ser ut til å ligg nærast nettverkslogikken medan nettverk 2 har sterkare innslag av hierarkisk styring. Det kan dermed sjå ut som at styringsforma i kompetansenettverka blir ei form for kvasinettverk.

6.2 Institusjonelle agentar

Dei tre søylene eller ideane kulturelt-kognitive, normative og regulative som W. Richard Scott (2008) brukar for å forklara institusjonelle fenomen, summerer opp det han kallar institusjonelle agentar. Det er profesjonane som definerer og tolkar institusjonane sin funksjon, og er dermed også dei med sterkast innflyting i den institusjonelle utviklinga, enten ved å oppretthalda funksjonane eller ved å endra desse.

Tabell 10 Skjematisk framstilling av aktørane som institusjonelle agentar (W. Richard Scott, 2008)

	Kulturelt-kognitive agentar	Normative agentar	Regulative agentar
Kjenneteikn	Definerer verkelegheita ved å velja ut, setja saman og presentera idear. Er ikkje nødvendigvis nøytrale.	Baserer seg på kva ein bør gjera.	Staten er viktig retningsvisar og profesjonen regulerer føresetnadane for og avgjer korleis tenestetilbodet skal vera.
Rollene	Kreative profesjonelle	Kliniske profesjonelle	Profesjonelle berarar
K – skuleeigar			Har den formelle kontakten med både styresmakta og med UH, og ansvaret for kvalitetsutviklinga i skulen. Utarbeidar overordna rammer. Har avgjerds-mynde for tiltak og økonomi
R – rektor		Samarbeider med lærarane om utviklingsarbeid på skulen	
L – lærar		Analyserer behov på klassenivå, drøftar og prioriterer tiltak knytt til elev og klasse	
UH – lærarutdannar	Representerer den forskingsbaserte kunnskapen og blir oppfatta som kunnskapsleverandør		

Dei ulike aktørane i kompetansenettverka har med seg ulike perspektiv inn i samhandlinga. Utdanningsdirektoratet forventar at det skal vera representantar frå skuleeigar, lokal UH og andre relevante aktørar. Dei skal bli samde om kva tiltak som skal prioriterast, og korleis finansieringa skal brukast (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skal dei lukkast, treng dei felles kunnskapsgrunnlag, felles plan eller mål, og felles forståing for korleis ein skal oppnå målet.

Når dei ulike profesjonelle agentane forstår kvarandre og har tillit til kvarandre, kan dei i lys av Scott læra av kvarandre, utfordra kvarandre og bidra til institusjonell innovasjon. For å illustrera samanheng og spenning mellom dei ulike rollene er dei ulike aktørane kategorisert skjematisk i lys av Scott sitt rammeverk for institusjonelle agentar (W. Richard Scott, 2008).

Dei kulturelt-kognitive agentane eller funksjonane er ikkje nødvendigvis nøytrale, men definerer verkelegheita ved å velja ut, setja saman og presentera idear og kunnskap som blir oppfatta som rette. I kompetansenettverka går UH inn i rolla som kreative profesjonelle i kraft av å representera den forskingsbaserte kunnskapen. Frå funn i undersøkinga kjem det fram at UH ser på seg sjølv som ein likeverdig utviklingspartner, men blir samtidig oppfatta som ein som representerer kunnskap og veit meir enn dei andre. UH uttrykkjer sjølv at dei har bruk for å læra av dei andre partnerane. Om dei i nettverket ikkje ynskjer å bli oppfatta som leverandør av kunnskap, er det likevel ei forventning hos dei andre aktørane om at UH sitt bidrag knyter seg til kunnskap. I dette ligg det ei spenning og nærast noko uavklart om UH og kva som eigentleg er deira rolle i den desentraliserte ordninga. Sjølv om rektor set dagsorden for utviklingstida på skulen, og skuleeigar vel ut kva som skal prioriterast og formidlast vidare til skuleleiar og neste runde til lærarane, er det likevel UH som representerer forskinga og bringer ny kunnskap til fellesskapet i nettverket.

Dei normative agentane baserer seg på normer og verdiar for kva som blir oppfatta som rett gjera, og rolla blir fylt av dei klinisk profesjonelle. Lærarprofesjonen er nærast elevane, og kan supplera «big data» med «small data» i kartlegging og analyse av utviklingsbehov. Det finst så mykje meir informasjon om elevane si læring og trivsel enn det som er mogleg å få fram i kvantitative undersøkingar. Det er altså dei klinisk profesjonelle som i det daglege legg til rette for både læring og læringsmiljø ut i frå kva dei meiner er best for elevgruppa. Dette stemmer godt overeins med funn i undersøkinga, der det kjem fram at lærarane ser på seg som ein pådrivar i utviklingsarbeidet og som støttespelar for rektor. Dei gir lærarprofesjonen ei stemme i nettverket, og brukar kanalar i tillitsmannsapparatet for å sørgje for god informasjonsflyt. I den desentraliserte ordninga skal skuleeigar involvera lærarprofesjonen og skuleleiinga, og samarbeida med UH i kartlegging av resultat på elev og klassenivå, og i prioritering og utforming av tiltak for å sikra at kompetanseutviklinga er skulebasert. På denne måten går fleire av aktørane inn i rolla som klinisk profesjonell, men det er likevel lærarane som er den utøvande i nettverket i møte med elevane i tett samarbeid med rektor. Ut frå dette er det lærarprofesjonen som fyller rolla med normative agentar som jobbar nedanfrå-og-opp, i nær forståing med den retning rektor gir for arbeidet.

Dei regulative agentane set premissane for, og avgjer korleis tenestetilbodet skal vera. Dette kan vera teoretiske forklaringar, kunnskapsgrunnlaget, ytre rammeverk og strukturar, og i rolla finn me dei profesjonelle berarane. I kompetansenettverka er det først og fremst skuleeigar som er berar eller transportør av budskapen ved å ha det lovmessige ansvaret for kvalitets- og kompetanseutviklinga i sin kommune. Dei har krav på seg å følgja opp vedteken nasjonal utdanningspolitikk, lov og forskrift i sin kommune. I tillegg har dei saman med dei andre skuleeigarane avgjerdsmynde for plan og struktur for utviklingsarbeidet i kompetansenettverket. I følgje Scott må profesjonen fortolka budskapen, tilpassa seg mottakarane og dei lokale forholda og på den måten bli den ansvarlege for kreativ tilpassing og innovasjon. I intervjuet snakka K1 om kor viktig det er at skuleeigar involverer og informerer skuleleiarane sine om kva som er diskutert og avgjort i både styringsgruppe og arbeidsutval, slik at dei i sin tur kan involvera og informera lærarane sine. Dei regulative ideane kan oppfattast som tvang, men kan like fullt koplust til frivilligheit av aktørane.

Ved å bruka Scott sitt rammeverk for institusjonelle agentar til å kategorisera dei ulike aktørane sine roller, kjem det fram at nokre av aktørane i større grad representerer den forskningsbaserte kunnskapen enn andre. Andre aktørar representerer den praksisbaserte kunnskapen ved å vera nærast det som desentraliserte ordninga eigentleg handlar om; elevane si læring og trivsel. Endå andre representerer i større grad dei formelle rammene og ivaretar tilrettelegginga. Kategoriseringa gir ikkje ei rett framstilling om ein ikkje opnar opp for overgangar mellom agentrollene. Dei ulike aktørane er alle del av eit større styringssystem. Krafta til nettverket ligg i at dei ulike partnarane bringer til bords ulike perspektiv, ulike kunnskapar og erfaringar, og ulik mynde, noko som gjer at ein kan kalla aktørane endringsagentar. Dei ulike tiltaka i strategien Lærarutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) tydeleggjer behovet for brubygging mellom det forskningsbaserte og det kunnskapsbaserte. OECD legg i sin rapport vekt på UH sitt ansvar med å vera brubyggjar (OECD, 2019).

Det er gode argument for å inkludera ulike aktørar til å delta i kompetanseutviklinga, for å unngå at kompetansenettverket held på med sitt lausrive frå det skulebaserte. Skuleleiaren eller rektoren fekk ingen sentral rolle i kategoriseringa over, men er i empirien identifisert som sentrale aktørar i den desentraliserte ordninga. Dei er ikkje representerte i dei nettverka eller arenaene der plan og struktur for arbeidet blir lagt, der skuleeigar framstår som den leiande part. I arbeidsutvalet til kompetansenettverk 2 har rektor ei sentral rolle sidan dette nettverket er på skulenivå. Elles ser det ikkje ut til at rektor i alle tilfelle har ei aktiv rolle i å

prioritera utviklingsområde, noko fleire uttrykkjer bekymring for. På eit vis kan skuleleiaren gå inn i alle rollene. Overfor lærarane og dei andre tilsette i skulen kan ein forventast at rektor representerer kunnskap som ein kreativ agent. Rektor representerer også arbeidsgjevar som regulativ agent overfor medarbeidarane ved å handheva lov og forskrift på skulen. På andre sida representerer rektor overfor skuleeigar, lærarprofesjonen som er dei klinisk profesjonelle. Det kan sjølvstundt vera gode grunnar for at rektor ikkje er med i nettverka der ordninga blir rigga, fordi det er så pass tidkrevjande arbeid og vanskeleg å frikjøpa ein rektor. Ein rektor fortel i intervjuet at ho opplever det går mykje tid med til å følgja opp medarbeidarane i det daglege. Særleg uerfarne og nyutdanna lærarar treng mykje rettleiing og oppfølging trass i mentor- og rettleiarordningar. Ei anna rektor seier det er mykje å halda oversikt over på ein stor skule med mange elevar og tilsette.

Korleis dei ulike agentane forstår si eiga rolle og formålet med den desentraliserte ordninga, spelar inn på korleis samhandlinga går føre seg, og i kva grad kompetanseutviklinga er skulebasert. Informantane legg vekt på den lokale forankringa i ordninga. Det inneber det større ansvar og autonomi for skuleeigar i å definera og prioritera utviklingsområde, men samtidig er det kanskje ei av utfordringa i ordninga i kva grad skuleeigar klarar å involvera dei andre nivåa i skulesektoren for å få felles forståing og bli samde om tiltak.

Kunnskap og kompetanse er noko som blir skapt i fellesskap mellom ulike aktørar, ut frå prioriterte behov. Dei ulike aktørane har med seg ulike erfaringar og kunnskapar som kan setja spor, og i møte og samhandling mellom aktørane blir rollene og funksjonane definert, utfordra og redefinert, og kan gi det Jacob Torfing et al. (2016) kallar disruptive løysingar. W. Richard Scott (2008) seier at når ein lukkast med dei kognitive funksjonane som definerer verkelegheita ved å velja ut, setja saman og presentera idear, opnar det opp for ny kunnskap og konkurranse mellom profesjonane. Dette gir moglegheit for forskyving av kunnskap mellom agentane, som bidrar til institusjonell innovasjon.

6.3 Forming, storming, norming, performing – på veg mot likeverdige partnerskap

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling involverer aktørar frå ulike sjølvstendige organisasjonar som kvar for seg har hierarkiske strukturar, men som finn saman i nettverk. Nettverksorganiseringa svarar dermed på påstanden til Jacob Torfing et al. (2016) om at det samhandling som fenomen for å løysa utfordringar i offentleg sektor, inneber eit paradigmeskifte. Når Røiseland og Vabo (2016, s. 21) definerer nettverk som «den ikke-

hierarkiske prosessen hvorved offentlige (...) aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening», handlar det om nettverket som er etablert og utvikla. Dei legg vidare tre faktorar til grunn for det forpliktande nettverksarbeidet: deltakarane er gjensidig avhengige av kvarandre, partane må forhandla seg fram til løysing som alle kan akseptera, samt at samstyringa er planlagt og målretta.

Å påstå at aktørane i denne studien er avhengige av kvarandre i nettverket, vil truleg vera ei overdriving, men dei anerkjenner heilt klart styrken dei har gjennom kompetansenettverket i høve til å jobba kvar for seg i kommunane. Alle informantane uttrykkjer at dei er sterkare og finn betre løysingar saman, enn kvar for seg. Dette gjer seg særleg gjeldande i dei minste kommunane som har få eller ingen stabsfunksjonar som skuleeigar kan spela på. Informantar i nettverk 2 og 3 fortel at dei gjerne pushar for å motivera og støtta dei kommunane som ikkje har kapasitet til å planleggja og strukturera eit større utviklingsarbeid på eigen kjøp. Skuleeigarane synest særleg at nettverksarbeidet er verdifullt sidan dei er aleine i sin stilling i kommunen og manglar eit internt forum der dei kan drøfta aktuelle problemstillingar. Partnerane seier dei er likeverdige i kompetansenettverket, noko som inneber at ingen kan bestemma over dei andre, men at dei må komma fram til semje eller kompromiss. Kommunane står kvar for seg ansvarleg for å ha eit forsvarleg system for kvalitetsutvikling, og må derfor ta avgjerdene sjølv. Det kan likevel sjå ut til at partnerane har forpliktingar overfor kvarandre og føler ansvar for kvarandre.

Empirien viser to historier; den eine er normativ og handlar om korleis aktørane forstår ordninga slik den burde vera, medan den andre er deskriptiv og fortel korleis dei faktisk opplever det. Den normative forståinga stemmer godt overeins med strategidokument og informasjon gitt av både utdanningsdirektoratet og fylkesmannen, medan den deskriptive historia fortel at det i realiteten er avstand mellom partnerane, og at ikkje alle opplever kvarandre som likeverdige.

Nettverka er relativt nyetablerte, eller revitalisert, sjølv om dei tidlegare har samarbeida på ulike måtar. Målet og formålet med samhandlinga er ny, i og med at den desentraliserte ordninga er ny. Fleire av informantane i undersøkinga uttaler at partnerane er likeverdige og likestilte, men ikkje like. Det kan vera krevjande å etablere likeverd mellom partnerane når nokre representerer ein stor kommune, andre ein liten kommune, og atter andre er representant for fylkesmann eller for eit universitet eller høgskule. I tillegg har nokre ein

formell leiarstilling i eigen organisasjon, medan andre representerer lærarprofesjonen (Huxham et al., 2000, s. 350; Vangen & Huxham, 2003, s. 21).

Samarbeidet eller nettverksorganisasjonane ser ut til å utvikla sin eigen autonomi gjennom stadia etablering, konflikt, normgjeving og utføring – eller forming, storming, norming og performing på engelsk – og at dei går fram og tilbake mellom stadium ettersom det er nødvendig (Axelsson & Axelsson, 2006).

6.3.1 Forming

I *etablering* av nettverksarbeidet handlar det om å leggja til rette for kontakt og kommunikasjon mellom deltakarane slik at dei blir trygge på kvarandre, og finn grunnlag for felles formål og mål (Axelsson & Axelsson, 2006).

Alle tre nettverka kan sjå tilbake på felles historie frå tidlegare interkommunalt samarbeid, då desentralisert ordning skulle etablerast. Særleg styringsgruppa hadde opparbeida erfaring med samarbeid og var forbi det første etableringsnivået. Arbeidsutvalet derimot, har gått gjennom den fasen der dei måtte bruka tid på å bli trygge på kvarandre og definera felles formål og mål. Informantane i nettverk 1 og 3 fortel at dei har brukt mykje tid på å få felles forståing av omgrep som partnerskap og likeverd. Dei har ei sterk tru på at språket pregar samhandlinga og at det kan vera uttrykk for læring.

I undersøkinga snakkar informantane om språk og forståing på svært ulike måtar. Nokon løftar det opp meir som ei forventning eller håp om kva ordninga kan føra til, enn som ein realitet. Dette kan hengja saman med kor mykje tid informantane fortel at dei har brukt på å komma fram til felles språk og felles forståing av sentrale omgrep. Språk ser ut til å ha sterk kraft som drivar for organisasjonsutvikling. Eller motsett; mangel på felles språk og forståing kan vera hinder for iverksetjing av politikken (OECD, 2019), og i dette tilfellet etablering av den desentraliserte ordninga.

Det er stor skilnad i informantane sitt eigarskap til ordninga. Nokon fortel at dei har hatt ei aktiv rolle med å utarbeida tekst til plan for ordninga i nettverket, andre har berre spelt inn idear, og andre igjen har fått ferdig plan presentert. UH og skuleeigar i nettverk 2 har utarbeida planen i fellesskap, medan læraren fortel ho har sett planen, utan at ho har lese den. I nettverk 2 er det styringsgruppa som har brukt mest tid saman. Arbeidsutvalet er på

intervjutidspunktet i fasen mellom etablering og konflikt. Det at dette arbeidsutvalet hadde jobba kort tid saman, kan forklare at nokre av informantane er usikre på kva desentralisert ordning i det heile er. Skuleleiar fortel at ho trudde personalet var komne lengre i forståinga av ordninga, men såg behov for å stoppa opp for å ha fleire diskusjonar om utfordringar og løysingar. Skuleeigar er open om at ho ikkje har lagt vekt på å jobba med forståing av ulike omgrep på kommunenivå slik som dei i større grad har gjort i styringsgruppa, men tenkjer at det kanskje vi bli nødvendig. Det kan opplevast som å ta eit steg tilbake dersom ein må stoppa opp for å drøfta omgrep, men er likevel nødvendig å gjera dersom aktørane etterspør det, eller ein opplever at det ikkje er konsensus i nettverket.

Når kompetanseutviklinga blir organisert gjennom nettverk, er det, som ei frå UH seier, viktig at nettverket ikkje berre blir verande, men at det blir gjerande. Dette viser då til betydninga av å følgja systematikk for lærande nettverk (Lund, 2011, 2015) eller kunnskapsutviklande møte (Roald, 2011, 2012; Roald et al., 2012) slik at det bidrar til både kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling (D. H. Hargreaves, 2003). Alle nettverka har brukt tid i oppstarten på å utarbeida plan for kompetanseutviklinga. Planane er ulike, men inneheld faktorar som framdrift og organisering, og skildring av tiltak for å utvikla både leiarkompetansen og lærarkompetansen.

Alle dei tre nettverka har jamlege møter, både i styringsgruppa og i arbeidsutvalet. Styringsgruppa har mest formalisert agenda ved at skuleeigarane har avgjerdsmynde i sin kommune, og at dette nettverket tek overordna felles avgjerder. I nettverk 1 rapporterer informantane om at dei stort sett alltid har arbeid dei må førebu eller ta stilling til mellom møta i arbeidsgruppa, og at dei deler på praktiske oppgåver. I nettverk 2 har styringsgruppa utarbeida felles plan for kompetanseutviklinga, og det er leiargruppa på skulen som fører an i arbeidet til arbeidsutvalet. Det kan sjå ut til at dei andre aktørane i større grad har ei rolle på sida. I nettverk 3 blir det sagt at alle er likeverdige og deler på dei praktiske oppgåvene, men samtidig peikar informantane på ein skuleeigar i arbeidsutvalet som den leiaren som samlar opp ulike synspunkt og idear, og som summerer opp og kommuniserer dette gjennom skriftlege dokument. Dei fortel også om at møta, enten det er i arbeidsutvalet eller på skulenivå, alltid har form av å vera lærande. Dei følgjer ein struktur for dette slik at dei ulike deltakarane blir involvert og engasjert, og at møta blir meir enn «verande og pratande». UH i dette nettverket uttrykkjer også at samansetjinga av aktørane kan ha vel så mykje å seia for framdrifta, som leiaren åleine.

6.3.2 Storming

Det kan vera behov for å stoppa opp og kanskje gå eit steg tilbake, noko som fell saman med Axelsson og Axelsson (2006) sin konfliktfase der det kan oppstå *konflikt* eller usemje mellom aktørane. Aktørane treng då kanskje hjelp til å finna felles interesser, verdiar eller mål, eller det kan vera periodar som kan krevja forhandlingar av ulike grunnar.

Partnerskapet er mellom institusjonar, medan arbeidet i partnerskapet går føre seg på individnivå (Midthassel, 2017). Ved skifte av aktørar, kan det vera nødvendig å gå tilbake mellom fasane i skjemaet til Axelsson og Axelsson (2006), ikkje berre for å sikra at dei nye får same forståinga som dei som alt er i nettverket, men også for å anerkjenne at dei nye aktørane har noko å bidra med inn i den felles forståinga. Nettverka sin felles historie kan ha sjølvforsterkande effekt, men det tar tid å utvikla tillitsfulle relasjonar. Det stiller også krav om kva struktur nettverket har for å oppnå både tillit, likeverd og anerkjening i samarbeidet for å redusera konfliktrar. Det kan handla om kommunikasjon, møteplassar og kunnskapsdeling (Bukve, 2012; Sydow et al., 2011).

Aktørane som representerer dei ulike partnerane i nettverket kjem frå ulike nivå av mynde. Dette utfordrar makttilhøva mellom deltakarane der likeverd er forventa verdi. I nettverka kjem asymmetri mellom aktørane til uttrykk på fleire måtar. Midthassel (2017) stiller spørsmålet om korleis utdanningsbyråkratar, skuleeigarar, skuleleiarar, lærarar og lærarutdannarar kan arbeida jambyrdige ved iverksetjing av vedtatt politikk. Tradisjonelt har det vore eit asymmetrisk høve mellom lærarutdannarane på eine sida, og lærarane som underviser i skulen, på andre sida. Det er også ein asymmetri mellom kommunar med ulik storleik, og mellom kommunar med ulik tilgang på ressursar. I store kommunar har skuleeigar gjerne ein stab med rådgjevarar som kan leggja til rette for og støtta skuleleiarane i kollektive læreprosessar, medan små kommunar gjerne berre har ein kommunalsjef.

På eine sida knyter det seg spenning til makt og maktubalanse i asymmetrien mellom partnerane. På andre sida er det kanskje denne asymmetrien mellom partnerane som gir framdrift, kompetanseutvikling, læring og innovasjonspotensialet i skulesektoren, og endring i nettverket. Makt er eit omstridd omgrep, seier Bukve (2012, s. 51). Ein ting er den direkte maktutøvinga der nokon avgjer ting på vegne av andre som ikkje har fått høve til å spela inn kva dei meiner. Ei anna side er den indirekte maktutøvinga der nokon er i posisjon til å setja noko på dagsorden, eller vel ut kva dei vil fortelja eller prioritera eller ei, utan å involvera andre. Eit av funna i undersøkinga er at skuleeigar er ansvarleg for kompetanseutviklinga i

skulen både gjennom det forvaltnings- og forskriftsmessige ansvaret dei har for kvalitetsutvikling, og ved at dei, saman med dei andre skuleeigarane har avgjerdsmynde for plan og struktur for utviklingsarbeidet i kompetansenettverket. I dette ligg ei spenning som knyter seg til både korleis ein skal organisera kompetanseutviklinga, og kva faglege prioriteringar som blir gjort. Dei ulike aktørane har makt til å involvera, eller dei kan la vera. I dei tilfella der rektor ikkje er tilstrekkeleg involvert i prioritering av overordna mål for utviklingsarbeidet, kan det vera uttrykk for indirekte maktutøving. Ein rektor fortalde at ho av og til vart spurt om si meining, men at ho likevel i liten grad opplevde å bli høyrte på kva som er skulen sitt behov.

Asymmetrien mellom partnarane kan sjå ut til å balansera mellom utviklingspotensialet si kraft, og maktubalanse som grobottn for konflikt. Korleis samstyringa går føre seg, kjem til uttrykk både i tillitsbygging og korleis makt og maktubalanse blir handtert. Prinsippa for å byggja tillitsfulle relasjonar under etableringa vil vera verdfulle å ta med seg vidare gjennom både konfliktfasen og dei seinare fasane.

6.3.3 Norming

I den *normgjevande* fasen, som kanskje er den viktigaste, legg ein vekt på å byggja og sørgja for å oppretthalda tilliten mellom aktørane (Axelsson & Axelsson, 2006).

Samhandling mellom profesjonane utfordrar både den enkelte aktør og dei organisasjonane dei representerer, ved at partnarane nærmar seg kvarandre både på aktør- og organisasjonsnivå (Axelsson & Axelsson, 2006). Utvikling og endring kan ta tid fordi det handlar om kognitive funksjonar og om kultur når profesjonar samhandlar (W. Richard Scott, 2008, s. 223-224). Skal ein endra kultur i organisasjonar, må det skje med utgangspunkt i aktørane, og det gjeld å finna balansen mellom samordning internt i eigen organisasjon, og samarbeidsrelasjonar på tvers med andre organisasjonar (Axelsson & Axelsson, 2006). Det krev med andre ord at aktørane utviklar både individuelle og kollektive kompetansar (Peter Senge hos Roald et al., 2012, s. 17-18). Kvar skule, kommune og UH i kompetansenettverka har sitt sett av reglar, rutinar, verdiar, interesser og kultur, og desse må utfordrast like mykje internt i kvar enkelt organisasjon, som i kompetansenettverket. Informantane i undersøkinga viser kunnskap om kopling mellom individuell kompetanseutvikling og den kollektive profesjonsutviklinga, men seier samtidig at dette i liten grad blir utnytta i praksis. Dei ser opplagt koplinga med dei som tar lærarspesialistutdanning og rektorutdanning, men i mindre

grad andre vidareutdanningar. Mangel på kopling mellom formell vidareutdanning og kollektiv kompetanseutvikling, er noko også OECD finn i sin rapport (OECD, 2019). Dette kan me kanskje forstå betre i lys av kva kultur dei tilsette i skulen har for å anerkjenna eigen og andre sin formelle kompetanse ut over det å innfri kompetansekrava i opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med fokus på utvikling av profesjonsfellesskapet i den nye generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017d), kan me forventa at det vil fornya lærarprofesjonen sitt syn på både individuell og kollektiv kompetanseutvikling.

Eit anna potensiale for kopling mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling, rettar seg mot UH og lærarutdanninga i sær. Undersøkinga viser at det er ei klar forventning om at ordninga skal gi eit tettare samarbeid mellom lærarutdanning og praksisfelt, der begge partar kan utvikla seg gjennom eit partnerskap, i staden for å ha relasjonen bestillar-leverandør. UH ser på seg sjølv som ein likeverdig utviklingspartner, men blir samtidig oppfatta som ein som representerer kunnskap og veit meir enn dei andre. UH uttrykkjer sjølv at dei har bruk for å læra av dei andre partnarane for at dei skal kunne drive meir relevant grunnutdanning, men likevel er ingen av informantane frå UH direkte involvert i lærarutdanning. Dette er interessant, og her kjem igjen to ulike historier til uttrykk. Den normative handlar om at partnarane i nettverket er likeverdige om ikkje like, og at alle aktørane kan læra og utvikla seg. På andre sida står den deskriptive forteljinga om UH, som ikkje vil signalisera at dei skal levera. I tillegg uttrykkjer dei fleste informantane at det er stor avstand mellom lærarutdanninga og praksisfeltet. Informantane oppfattar at det skal vera ei endring i relasjonen mellom UH og skulesektoren frå bestillar-leverandør til utviklingspartner, men i realiteten blir UH framleis oppfatta som ein kunnskapsleverandør. Dette utfordrar også UH-institusjonane i korleis dei legg til rette for individuell og kollektiv kompetanseutvikling internt i eigne organisasjonar, slik at dei kan endra rolla frå leverandør til utviklingspartner. God praksis kan ikkje vera den enkelte lærar si sak, men må delast (D. H. Hargreaves, 2003), og det må også gjelda innan akademien.

Samanhengen mellom grunnutdanninga (lærarutdanning), praksisopplæring, formell vidareutdanning, kompetanseutvikling gjennom skulebaserte og kollektive prosessar, og forskning er forankra i dei ulike politiske grunnlagsdokumenta, men er nødvendigvis ikkje opplagt for dei ulike partnarane i nettverka. Ved å skriva desse ulike tiltaka inn i planen for samhandling, kan det verka strukturerande og gi retning for prioriteringar internt hos dei ulike partnarane. Kunnskapsutvikling og forskning er ei av kjerneoppgåvene til UH, og gjennom

ordninga er det forventa at styrka samarbeid mellom teori og praksis skal føra til nyskaping og innovasjon for heile utdanningssektoren, også for dei som ikkje er direkte involverte.

6.3.4 Performing

Utføring er det siste stadiet, og der kan samstyringa handla om vedlikehald og sikta mot måloppnåing (Axelsson & Axelsson, 2006).

Det har knapt gått to år sidan desentralisert ordning vart lansert, og det er lite realistisk å forventa at nettverka i fullt monn er i fasen utføring eller performing. Om ein skal sjå på Vangen og Huxham (2003) sine vurderingar tar det gjerne 2 ½ år før ein får full utnytte av samarbeidet. Desentralisert ordning utfordrar dei involverte sine etablerte forståingar, arbeidsmåtar og vanar. Nyskapinga skjer i møte mellom ulike perspektiv, ulike forståingar, kunnskapar og erfaringar i tillitsfulle relasjonar, og med vilje å utforska og til å endra forståing og arbeidsmåtar.

Skuleeigar i nettverk 3 peika på det å lytta ut kva dei ulike partnarane seier og meiner, samordna synspunkta og finna konsensus som viktige eigenskapar. Spenninga framover er i kva grad kompetansenettverka greier å konkretisera samhandlinga til å vera skulebasert kompetanseutvikling, slik at det ikkje berre blir ein konstruksjon fjern frå skulane. Kompetanseutviklinga skal vera med utgangspunkt i opplevd behov på skulen og i personalet ved skulen, men ikkje alle informantane opplever at utviklingsområdet er blitt definert lokalt. No er ikkje utviklingsområda definert ein gong for alle. Det er sagt at det skal vera ei varig ordning, og dermed vil det komma mange rundar med å kartleggja behov, føreslå og velja tiltak. Nettverket er av natur fleksibelt. Det tilpassar seg aktørane og partnarane sine forståingar, kunnskapar, erfaringar og arbeidsmåtar like mykje som aktørane blir utfordra til endring og utvikling i møte med andre sine forståingar, kunnskapar, erfaringar og arbeidsmåtar. I undersøkinga kjem det fram at eit av hovudpoenga med ordninga er ei endring frå sentralt definert og styrt kompetanseutvikling til lokal forankring. Det blir samtidig stilt spørsmål ved om ansvaret i realiteten berre er flytta frå direktoratet og eitt nivå nærare skulen, eller om det faktisk er reell lokal forankring. Dette bryt med den hierarkiske styringslinja for utdanningssektoren. Når informantane stiller spørsmål ved om det er blitt ei reell desentralisert forankring, er det gjerne uttrykk for at det er uferdig. Iverksetjinga av den nye kompetansemodellen går gjennom dei ulike fasene forming, storming, norming og performing også frå styresmakta si side. Etter at desentralisert ordning for kompetanseutvikling vart

presentert i Meld. St. 21 (2016-201) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017c) har utdanningsdirektoratet spissa informasjonen på nettsida og i møte med UH-sektoren. Dette kan tolkast som eit signal om at også utdanningsdirektoratet står i endringsprosessen frå å ha den totale oversikten over satsingar for utviklingsarbeid i skulen, til å sleppa taket og desentralisera.

Den desentraliserte ordninga er kompleks, og det er kanskje nettopp ei av hovudutfordringane at ordninga skal dekkja så mange formål. Kjernen i ordninga er å styrkja grunnskulen i høve til å nå sektormåla for grunnopplæringa. Dette er uansett eit ansvar skuleeigar har, men ordninga og dei statlege midlane som følgjer med, gir eit handlingsrom kommunen ikkje har hatt tidlegare. Staten gir regionane og kommunane litt meir rådevelde over det utviklingsarbeidet som skal gjerast lokalt.

Når nettverk 1 har brukt mykje tid på å komma fram til felles forståing og felles språk kan det sjåast på som uttrykk for ein uformell institusjonaliseringsprosess. Kompetansenettverka i denne studien har alle formelle trekk ved at alle har felles skriftlege planverk som regulerer samhandlinga mellom partnarane. Planverket er overordna for arbeidet i nettverket, og institusjonaliserer handlemåtene eller kva retning den enkelte kommune tek sjølv om det likevel er opp til kvar kommune å ta avgjerder (Bukve, 2016, s. 45).

Det kan vera verdt å merkja seg at det står lite eller ingenting om omgrepet likeverd i strategidokumenta. Vektlegging av nettverka og ulike samarbeidsforum som *navet* i ordninga gir sterke signal om likeverd som verdi i samhandlinga. Likeverd handlar om at alle involverte partnarar skal læra og utvikla seg, og bidra ut frå dei ståstadane den enkelte aktør har. Informantane meiner at leiar må setja av *tid* for at aktørane skal bli trygge på kvarandre, tid til å få felles forståing og konsensus, og i det heile tid til å driva med kompetanseutvikling. Dei forventar også at leiar må vera *tett på* for å sørge for at kompetanseutviklinga skjer innan dei rammer og dei måla som er sett. Dette er ikkje ekstraordinære eigenskapar for ein leiar, men vil vera av betydning. «Norwegian teachers are in need of professional development», skriv OECD i sin rapport om ordninga, og viser til TALIS 2014 (OECD, 2019). Norske lærarar er blant dei i verda som brukar minst tid på kompetanseutvikling i arbeidstida. Tid til å jobba med profesjonsfellesskapet ved å ha skuleutvikling på timeplanen, er eit forslag. Dette stemmer også overeins med NIFU sitt forslag etter UiU, at skulebasert kompetanseutvikling bør vera timeplanlagt og følgja skulen sin møtstruktur (Lødding et al., 2019). Vidare tilråding frå UiU som kan vera verdt å ta med seg i det vidare arbeidet med den desentraliserte

ordninga er betydninga av leiing, og det å støtta opp under leiarutvikling. Det kan vera utfordrande for skuleleiar å få legitimert å jobba med kompetanseutvikling i spenningsfeltet mellom den individuelle formelle leiarkompetansen og den kollektive profesjonskompetansen. Leiarutvikling kan leggjast som kollektive tiltak knytt til ordninga, og koplast saman med formell kompetanseutvikling for leiarar gjennom nasjonal rektorutdanning og modulbasert vidareutdanning for skuleleiarar (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Nettverksarbeid på veg mot likeverdige partnarar ser ut til å vera eit møysommeleg arbeid som krev plan og struktur. Dei ulike fasane etablering, konflikt, normgjeving og utøving er delvis linjert, delvis overlappande, og det er nødvendig og gå fram og tilbake mellom fasane etter behov. Det kan sjå ut til at nettverksarbeidet finn sin plass i grensesnittet mellom den individuelle og kollektive kompetansen. Vidare er samhandlinga i nettverket i grensesnittet mellom det planmessige og organisatoriske på eine sida, og på andre sida felles forståing av mål og formål, og anerkjenning av kvarandre sine roller.

6.4 Drøfting av metodisk tilnærming

Val knytt til designprosessen har hatt konsekvensar for gjennomføring av undersøkinga, måten forskingsfunna har blitt analysert og drøfta, og korleis undersøkinga har generert ny kunnskap. Val av informantar og val av teori er to faktorar som har stor innverknad på datagenerering, analyse og tolking (Yin, 2011).

Under planlegging av undersøkinga kom det fram stor kompleksitet og variasjon i nettverksstrukturane knytt til desentralisert ordning, men på førehand var det vanskeleg å sjå føre seg grada av variasjon. Det er lag på lag med nettverk; nettverk for UH-sektoren, nettverk mellom lærarar, mellom to eller fleire skular, mellom skuleeigarar, mellom kommunar, nettverk for fylkesmenn, styringsgrupper, arbeidsutval, faggrupper med meir. Alle desse ulike nettverka kan i seg sjølv by på tolkingsproblem. Det var usikkert om informanten klarte å avgrensa forteljing si til nettverket i undersøkinga. Ei anna mogleg tolkingsutfordring var at informantane hadde erfaring frå tidlegare nettverksarbeid, og blanda erfaring frå desse med konteksten dei no står i.

I intervjuutvalet er det fire aktørar frå kvart nettverk. Det gjorde det lettare å sjå på kva som er likt og kva som er ulikt, sjølv om komparasjon ikkje var hovudtilnærminga i undersøkinga.

Dette utvalet med fire frå kvart nettverk er ikkje representativt. Nokre av aktørane i kompetansenettverket si stemme er derfor ikkje høyrte. Det gjeld mellom anna fylkesmann, PPT og lærarspesialist. Fylkesmannen er omtalt under utdanningsdirektoratet si forklaring av ulike roller, medan PPT, lærarspesialist og eventuelt andre ikkje er nemnt spesielt. Utvalet avspeglar heller ikkje kjønnsamansetjinga verken i arbeidsutvalet, eller det store kompetansenettverket eller regionen, Undersøkinga hadde ikkje vekt på variasjonar knytt til kjønn.

Tolv intervju genererer mykje empiri for ein urøynd masterforskar. Ordninga er kompleks og mange aktørar er involvert, og då var det viktig å få fram ulike stemmer for å opplysa tematikken godt nok (Yin, 2011). På andre sida er tre kompetansenettverk berre eit lite utsnitt av det totale bilete knytt til ordninga. Undersøkinga var planlagt med opne forskarspørsmål som var brotne ned i meir konkrete spørsmål. Ei alternativ tilnærming kunne vore å hatt færre konkrete intervju spørsmål, og heller lagt større vekt på informantane si forteljing.

Informantane si forteljing hadde blitt meir førande for datagenereringa, men det hadde blitt vanskelegare å kategorisera informasjonen under analysen. Ei stor utfordring er uansett å yta rettferd overfor informantane si forteljing, at deira stemme blir høyrte. Intervjusituasjonen vart opplevd som tillitsfull der informantane var opne overfor meg som forskar, og respektfulle overfor dei andre aktørane, noko som kan tolkast som at informantane opplevde spørsmåla og intervjusituasjonen relevant (Jacobsen, 2015). Ved å velja bort fokusgruppeintervju, gjekk eg glipp av samspelet mellom informantane ut over det dei fortalde.

Alle nettverka har utarbeida skriftlege planar som berre i mindre grad har vore til støtte for undersøkinga. Desse kunne i større grad blitt brukt for å triangulera, eller kryssjekka informasjon som vart gitt i intervju. Den teoretisk tilnærming i planane, kunne også gått inn i teoriutvalet. Teoriutvalet har stor betydning for vinklinga på drøftinga. Undersøkinga har lagt vekt på institusjonell teori og teori om styring og leiding. Ei sterkare vektlegging av pedagogiske teori som informantane fortel, om og let seg inspirera av, ville gitt ei anna vinkling på drøftinga. Den teoretiske tilnærminga i denne undersøkinga kan ein finna igjen i andre liknande studium.

Konklusjonen er at val av metode, informantar og teori har støtta godt opp under undersøkinga.

7 Tett på kompetansenettverka. Oppsummering og konklusjon

Inngang til prosjektet var å finna ut på kva måte ulike aktørar frå skulesektoren og frå universitets- og høgskulesektoren forstår desentralisert ordning for kompetanseutvikling, og kva for idear som ligg til grunn for nettverksarbeidet.

Konklusjon i studien knyter seg til dei tre forskarspørsmåla om organisering og leiing av kompetansenettverka, om aktørane og om kva forståingar og idear aktørane har. For det første har kompetansenettverka klare teikn på både hierarkiske styringsprinsipp og nettverksprinsipp. Alle informantane har for det andre ei forståing av at det er ei endring i styring frå sentrale styresmakter til lokal skulemynde. For det tredje blir rektor oppfatta som ein sentral aktør for kompetanseutvikling, men er likevel i mindre grad involvert i kompetansenettverket, der skuleeigar framstår som den leiande part. Lærarprofesjonen ser på seg sjølv som pådrivar og støttespelar. Vidare er det for det fjerde ei endring i relasjonen mellom skulesektoren og UH frå bestillar-leverandør, til utviklingspartner. UH blir likevel framleis oppfatta som kunnskapsleverandør, og det er heller stor avstand mellom lærarutdanning og praksisfeltet. For det femte er tillit, likeverd og tid sentrale faktorar for å lukkast med kompetanseutviklinga, der partnerane må vera *tett på* slik at kompetanseutviklinga skjer innan felles rammer og mål. Det er i møta og samhandlinga mellom aktørane funksjonane og rollene deira blir definert, utfordra og redefinert, og kan føra til institusjonell innovasjon eller sagt med andre ord; føra til endring i det profesjonelle læringsfellesskapet.

Analysen viser at aktørane i stor grad har samanfallande forståingar av kva desentralisert ordning er, men at dei så langt har ulike erfaringar i kompetansenettverka. OECD (2019) seier i sin rapport at ordninga er omfattande og kompleks, noko som stemmer overeins med breidda i informantane sine forteljingar. Nokon av informantane opplever å vera del av eit likeverdig partnerskap, medan andre i større grad føler seg litt ved sida av. Studien viser at alle involverte må vera *tett på* for å kunne anerkjenne kvarandre sine roller, erfaringar og kunnskapar. Analysen viser at kompetanseutviklinga må skje innan felles rammer og mål, dersom ein skal tru at desentralisert ordning for kompetanseutvikling skal større effekt enn andre og tidlegare tiltak og satsingar.

Gjennom prosjektet har eg som masterstudent sjølv erfart ei bratt læringskurve knytt til både metode og faglege tema. Undersøkinga er eit sjølvstendig forskingsarbeid fundert på teori om både forskingsdesign og tematiske grunngjeving. Kunnskapsfunna bør vera interessante for

dei som på ulike måtar jobbar med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skulen, men kunnskapsfunna kan generaliserast og ha relevans i høve til etablering av nettverk i andre sektorar, både offentleg og privat. Ikkje minst kan studien vera eit godt utgangspunkt for vidare forskning. Her er mange innfallsvinklar til vidare forskning. Det kunne for det første vore interessant å undersøkje nærare samanhengen mellom formell kompetanseutvikling gjennom vidare-/lærarspesialist-/masterutdanning og arbeidsplassbasert kompetanseutvikling som til dømes desentralisert ordning. Det kunne vore gjort gjennom aksjonsforskning med forsøk på å realisera potensialet som ligg i dette mogleighetsrommet. Informantane er i liten grad opptekne av denne samanhengen. Ein annan inngang kan vera å studera på kva måte utviklingsarbeid gjennom kompetansenettverk og partnerskap med skulesektoren har å seia for kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i lærarutdanninga. Ei tredje vinkling, og den eg kanskje synest er mest interessant, vil vera å studera grad av nyskaping og innovasjon i utdanningssektoren samla sett, og korleis partnerskap kan bidra til at studentane i grunnutdanninga er betre førebudde på arbeidslivet. Her kan ein dra veksling på forskning knytt til både innovasjon og regional utvikling. Skule- og UH-sektoren kan læra av klyngetenkninga i næringslivet for å fremja innovasjon og nyskaping, der klyngene har potensial for radikale endringar i regionar der dei er lokaliserte.

Det kjem tydeleg til uttrykk i undersøkinga, at styringsparadokset ligg taust over den samla utdanningssektoren som er *tett på*, og på veg mot likeverdige partnerskap. Styresmakta styrer pengestraumen mot desentraliserte ordningar. Det er ikkje risikosport dei driv med, men det er heller ingen som førebels veit om forskjellane i elevresultata blir reduserte, eller om lærarane sjølve tar ansvaret med å vera tett på kvarandre og elevane, og justera og endra sjølve undervisninga og samhandlinga med dei andre lærarane og med elevane, slik at elevane lærer meir og trivast betre (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 10-11).

Figuroversikt

Figur 1 Ulike stadium for leiing av team (Axelsson & Axelsson, 2006, s. 83)	35
Figur 2 Oppsummert skisse over korleis kompetansenettverka er organisert.....	47

Tabellar:

Tabell 1 Skjematisk framstilling av Scott (2008) sine institusjonelle søyler	29
Tabell 2 Tre grunnleggjande styrings- og koordineringsmekanismer	32
Tabell 3 Oppsummert om leiing, ansvar og mynde i nettverka og mellom aktørane	53
Tabell 4 Oppsummert om forståing og idear i nettverka og mellom aktørane.....	63
Tabell 5 Oppsummering av funn knytt til samhandlingsform	65
Tabell 6 Oppsummering av funn knytt til formål	67
Tabell 7 Oppsummering av funn knytt til retningsgivar, kontrolltype og evaluering.....	69
Tabell 8 Oppsummering av funn knytt til myndigheita si rolle	70
Tabell 9 Oppsummering av funn knytt til nødvendige ressursar	72
Tabell 10 Skjematisk framstilling av aktørane som institusjonelle agentar (W. Richard Scott, 2008).....	73

Litteratur

- Axelsson, R. & Axelsson, S. B. (2006). Integration and collaboration in public health—a conceptual framework. *International Journal of Health Planning and Management*, 21(1), 75-88. doi:10.1002/hpm.826
- Bouckaert, G., Peters, B. G. & Verhoest, K. (2010). *The Coordination of Public Sector Organizations. Shifting Patterns of Public Management*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskapelege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforl.
- Bulie, E. (2018). Tillitsfull kompetanseutvikling i skolen. *Bedre skole*, 2:2018 (Utdanningsnytt). Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/juli/tillitsfull-kompetanseutvikling-i-skolen/>
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed. utg.). London, New York: Routledge Teachers College Press.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforl.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G. (2011). Engaging and empowering teachers in innovative assessment practice. I *Assessment reform in education* (s. 105-119). Springer.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (2003). Working laterally: How innovation networks make an education epidemic. Henta frå <http://www.demos.co.uk/files/workinglaterally.pdf>
- Hargreaves, D. H. (2004). Networks, knowledge and innovation. *DEMOS COLLECTION*, 77-88. Henta frå <http://www.demos.co.uk/files/File/networklogic06hargreaves.pdf>
- Huxham, C. & Vangen, S. (2000). Leadership in the Shaping and Implementation of Collaboration Agendas: How Things Happen in a (Not Quite) Joined-up World. *The Academy of Management Journal*, 43(6), 1159-1175. Henta frå <http://www.jstor.org/galanga.hvl.no/stable/pdf/1556343.pdf?refreqid=excelsior%3A34e3bc83cea84bbf76a6f6847f0d3c08>
- Huxham, C., Vangen, S., Huxham, C. & Eden, C. (2000). The Challenge of Collaborative Governance. *Public Management: An International Journal of Research and Theory*, 2(3), 337-358. doi:10.1080/14719030000000021
- HVL. (2018). Handtering av personopplysningar og helseforskningsdata. Henta 08.06.2019 frå <https://www.hvl.no/forsking/forskingsetikk/handtering-av-personopplysningar-og-helseforskningsdata/>
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.): *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). What makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, (137). Henta frå <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlwm62b3bvh-en.pdf?expires=1537103795&id=id&accname=quest&checksum=0A711526980709B953EEA300BDD7F1D1>
- Kunnskapsdepartementet. Forskrift til opplæringslova.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025 Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Henta frå

- https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettpdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Meld. St. 16 (2016-2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lund, T. (2011). Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena. I O. Erstad & T. E. Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring* (s. 161-181). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, T. (2015). Lærende nettverk [Film]. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/skoleutvikling/videoforedrag-torbjorn-lund---larende-nettverk/>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2019). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (2018:32). NIFU. Henta frå <https://www.udir.no/contentassets/ad17d9d2c6874bceb02329b4bd5eccd4/nifurapport2018-32.pdf>
- MacDonnell, M. (21.02.2017). Maggie MacDonnell - Global Teacher Prize 2017 Winner [video]. Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=mh3gPBmauZg>
- Midthassel, U. V. (2017). University-school partnerships as arrangements in policy implementation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(3), 134-145. doi:doi:10.1108/JPC-06-2017-0014
- Myhre, I. B. (2017). Forskingsskisse. *Eksamensoppgåve emne ME6-500 Forskningsstrategier og metode*, (Høgskulen på Vestlandet). Henta frå HVL
- Myhre, I. B. (2018). Kompetanseutvikling gjennom nettverk. *Eksamensoppgåve emne OR6-502 Styring, omstilling og leiing*, (Høgskulen på Vestlandet). Henta frå HVL
- NSD. (2019). Personverntjenester. Henta 08.06.2019 frå <https://nsd.no/personvernombud/>
- OECD. (2019). Improving School Quality in Norway. The New Competence Development Model. Implementing Education Policies. doi:org/10.1787/179d4ded-en
- Omholt, K. & Nesse, J. G. (1995). *Mennesker, organisasjon og ledelse* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Osborne, S. P. (2006). The new public governance? *Public Management Review*, 8(3), 377-387. doi:10.1080/14719030600853022
- Postholm, M. B. (2015). Methodologies in Cultural-Historical Activity Theory. The Example of School-Based Development. *Educational Research*, 57(1), 43-58. doi:10.1080/00131881.2014.983723

- Roald, K. (2011). Skoleleiing og kvalitetsvurdering; korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid. *Bedre skole*, (3), 11-15. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2011/bedre-skole-3-2011.pdf>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Roald, K., Andreassen, R. A. & Ekholm, M. (2012). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring - governance på norsk* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sahlberg, P. (2018). *Retten blikket mot Finland: Fire store og kostnadseffektive ideer for skoleutvikling* (I. C. Goveia, Oms.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests* Sage.
- Scott, W. R. (2008). Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents. *Organization Studies*, 29(2), 219-238. doi:10.1177/0170840607088151
- Sydow, J., Lerch, F., Huxham, C. & Hibbert, P. (2011). A silent cry for leadership: Organizing for leading (in) clusters. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 328-343. doi:10.1016/j.leaqua.2011.02.008
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforl.
- Torring, J., Røiseland, A. & Sørensen, E. (2016). Samskapelse er bedre og billigere. *Stat & styring*, (01), 10-14. Henta frå https://www.idunn.no/stat/2016/01/samskapelse_er_bedre_og_billigere
- Torring, J., Sørensen, E. & Roiseland, A. (2016). Transforming the Public Sector Into an Arena for Co-Creation: Barriers, Drivers, Benefits, and Ways Forward. *Administration & Society*. doi:10.1177/0095399716680057
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2018). Defining the Term Samhandling. I *Interaction: 'Samhandling' Under Risk: A Step Ahead of the Unforeseen* (s. 39-53). doi: <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Ny modell for kompetanseutvikling i skole. Henta 20.05.2019 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Anbefalinger for innføring av ny kompetansemodell. Henta 08.06.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/anbefalinger-for-innforing-av-ny-kompetansemodell/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012-2017 – sluttrapport. Henta 20.05.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- Vangen, S., Hayes, J. P. & Cornforth, C. (2014). Governing Cross-Sector, Inter-organizational Collaborations. *Public Management Review*, 17(9), 1237-1260. doi:<https://doi.org/10.1080/14719037.2014.903658>
- Vangen, S. & Huxham, C. (2003). Nurturing Collaborative Relations, 39(1), 5-31. doi:10.1177/0021886303039001001
- Yin, R. K. (2011). *Kvalitativ forskning frå start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Bruk av egne tekstar:

Masteremna emna ME6-500 Forskingsstrategiar og metode (hausten 2017) og OR6-502 Styring, omstilling og leiing i offentlege organisasjonar (våren 2018) er med i grunnlaget til masteroppgåva med emnekode MR691. Det betyr at kjernen i kunnskapsgrunnlaget er den same, den metodiske tilnærminga byggjer på det same teoretiske grunnlaget og nokre av dei teoretiske perspektiva i teorikapittelet byggjer på litteratur som er brukt i tidlegare vurderte tekstar. Dette gjer seg særleg gjeldande i kapittel 2, 3, 4 og 6. Dette kan gjelda både korte formuleringar og lengre tekstavsnitt.

Vedlegg:

1. Brev frå Utdanningsdirektoratet til Fylkesmennene om desentralisert ordning



Saksbehandler: Anne Magdalena Solbu Kleiven

Vår dato:
28.02.2017
Deres dato:

Vår referanse:
2017/1134
Deres referanse:

Fylkesmennene

Fylkesmannens rolle og oppgaver i ny desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen

Vi viser til tildelingsbrev og til virksomhets- og økonomiinstruks til fylkesmennene for 2017, herunder oppdrag og rapporteringskrav knyttet til pkt 3.1.1.2 i tildelingsbrevet. Videre viser vi til foreløpig supplerende tildelingsbrev fra Utdanningsdirektoratet til fylkesmennene, datert 16.01.2017.

Kunnskapsdepartementet starter i 2017 innføring av en desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen. Bruken av statlige midler skal bygge opp under kommunenes ansvar for kvalitetsutvikling, og skal stimulere til langsiktig samarbeid mellom kommunene og lærerutdanningene.

Statens rolle vil være å bidra med finansiering, sette overordnede rammer og premisser for statlig støtte, ha dialog med aktørene i sektor om kvaliteten i tilbudene og evaluere ordningen. Kommunene skal definere og prioritere hvilke tiltak de har behov for å gjennomføre, i samarbeid med universitet og høyskoler. Kommunene bør selv evaluere tiltakene som settes i gang.

Ordningen vil beskrives nærmere i den kommende stortingsmeldingen om tidlig innsats og kvalitet i skolen.

Etablering og drift av kompetansenettverk

I den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling skal fylkesmannen legge til rette for samarbeidsfora/kompetansenettverk, der kommuner i felleskap og i samarbeid med UH skal bli enige om hvordan de statlige midlene skal fordeles og brukes. Fylkesmannen skal legge til rette for samarbeid mellom skoleeiere og UH-institusjoner, og stimulere til utvikling av partnerskap og langsiktig arbeid i lokale nettverk for kompetanseutvikling. Private skoleeiere kan delta på samme premisser som kommunene.

I mange norske regioner og fylkeskommuner finnes det allerede gode nettverk, forum eller samarbeidsråd. Departementet ønsker at Fylkesmannen skal tilpasse sin rolle etter hva som allerede er etablert og fungerer godt i regionen. Der det ikke er velfungerende strukturer, kan fylkesmannen ha en mer aktiv rolle i å etablere fungerende nettverk og partnerskap.

Postadresse: Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO	Telefon: +47 23 30 12 00	E-post: post@utdanningsdirektoratet.no	Bankgiro: 7694 05 10879
Besøksadresser: Schweigaards gate 15 B, Oslo	Telefaks: +47 23 30 12 99	Internett: www.utdanningsdirektoratet.no	IBAN: NO8876940510879
Britvelen 4, Molde		Org.nr.: NO 970 018 131	BIC/SWIFT: DNBANOKK
Parkgata 36, Hamar			

2. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

Vil du delta i masterprosjektet

"Organisering og leiing av kompetansenettverk"?

Dette er spørsmål til deg om å delta i eit masterprosjekt der formålet er å skildra kompetansenettverk og korleis disse blir organisert og leia, få auka kunnskap om kva idear som ligg til grunn og driv nettverksarbeidet framover. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebera for deg.

Formål

Masteroppgåva på 30 studiepoeng, er avsluttande del av studiet master i organisasjon og leiing – utdanningsleiing. Ved å studera kompetansenettverk kan eg finna ny kunnskap om og dermed få betre forståing for korleis nettverksarbeid kan bidra til kvalitets- og kompetanseutvikling i skulen. Som case i studien vil eg bruka kompetansenettverk knytt til ordninga desentralisert kompetanseutvikling i skulen⁶.

Når den desentraliserte ordninga for kompetanseutvikling nyleg er etablert er det interessant å sjå nærare på kva prinsipp for leiing og styring som blir lagt til grunn for arbeid i kompetansenettverka. Med dette som bakgrunn, har eg skissert følgjande problemstilling:

På kva måte forstår ulike aktørar frå skulen og frå universitets- og høgskulesektoren ordninga desentralisert kompetanseutvikling? Kva for idear ligg til grunn for nettverksarbeidet?

Forskarspørsmåla mine er knytt til den desentraliserte ordninga og forståinga av denne, korleis kompetansenettverk blir organisert og leia, kva samarbeidsformer som finst og kva idear som ligg til grunn.

For å gjennomføra prosjektet har eg fått mastergradstipend frå KS⁷. KS er interessert i presentasjon av funna i undersøkinga i form av rapport og/eller presentasjon på seminar/konferanse.

Ansvarleg for prosjektet?

Prosjektet er knytt til master i organisasjon og leiing – utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet, og undersøkinga gjennomfører eg åleine, men i samråd med rettleiar.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Den desentraliserte ordninga ser ut til å bli organisert på ulike måtar rundt om i landet. I nokre regionar er det lag på lag med nettverk medan det andre stader er lagt opp til enklare struktur.

⁶ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/>

⁷ <http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/fou/mastergradstipend/stipend-til-kommunerealte-masteroppgaver/>

I studien undersøker eg tre ulike nettverk og intervjuar totalt 12 personar. Dei som er spurt om å delta i studien min deltar alle i eit kompetansenettverk og er plukka ut etter følgjande kriterium:

- Deltar i eit nettverka som er arbeidsutval, koordineringsutval, styringsgruppe eller liknande for desentralisert ordning
- Knytt til kvart nettverk har eg intervjupersonar med rollene skuleeigar, skuleleiar, lærar og lærarutdannar
- Nettverka kjem frå ulike fylke
- Kvart nettverk har kun eit universitet eller høgskule som partner, og det er ulike universitet eller høgskule i kvart av nettverka

For å finna fram til intervjupersonar som kan gje informasjon til undersøkinga mi har eg teke utgangspunkt i eige kontaktnettverk som eg har over heile landet gjennom jobben eg siste åra har hatt ved Høgskulen på Vestlandet. Dette nettverket har siste året blitt utvida ved å delta i nasjonalt nettverk for universitet- og høgskulesektoren knytt til ordninga (DeKomp⁸). Eg har sjølv kontakta intervjupersonar direkte gjennom kontaktinformasjon eg hadde frå før av, eller brukt kontaktinformasjon som er open og tilgjengeleg på internett.

Kva inneber det for deg å delta?

Deltaking i studiet krev at du set av 1 til 1 ½ time til forskingsintervju. Eg vil ta lydopptak av intervjuet. Dersom kompetansenettverket du er ein del av har skriftlege plan- eller strategidokument for nettverksarbeidet, er det interessant for meg å få tilgang til dette.

Som deltakar aksepterer du at dei samla analyseresultata vil kunne bli brukt som eit ledd i forskingsarbeid, og kan vidare offentleggjerast gjennom konferansar, i vitenskapleg og akademiske tidsskrifter og ved publisering av masteroppgåva. Informasjon gitt i intervjuet vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du likevel kor tid som helst trekkja samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli sletta. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg dersom du ikke vil delta.

Personvernet ditt – korleis eg oppbevarer og brukar personopplysningane dine

Eg vil berre bruka opplysningane du gir til føremålet eg har informert om i dette skrivet. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt og i tråd med personvernregelverket. Alt datamateriale vil bli oppbevart forsvarleg i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine rutinar for oppbevaring av data på HVL sin forskingsserver⁹. Det er berre eg som forskar som vil ha tilgang til personopplysningane saman med rettleiaren min som prosjektansvarleg. Kontaktinformasjonen om deg og dei andre deltakarane i prosjektet, vil bli oppbevart separat frå anna datamateriell.

Ved offentleggjering av masteroppgåva, vil deltakarane og datamaterialet bli anonymisert.

⁸ <https://www.hvl.no/dekomp>

⁹ <https://www.hvl.no/Vestibylen/forsking/forskingsetikk/forskingsserver/>

Kva skjer med opplysningene dine når masterprosjektet er avslutta?

Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2019. Når masterprosjektet er publisert, vil lydopptaka og personopplysningar bli sletta og makulert.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysningar.

Kva gir meg rett til å behandla personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finna ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ingvild Brekke Myhre, e-post: ibm@hvl.no , telefon: 902 06 637
- Du kan også kontakta rettleiaren min Gigliola Mathisen Nyhagen, e-post: Gigliola.Mathisen.Nyhagen@hvl.no, telefon: 57 67 61 12
- Personvernombud: <https://www.hvl.no/forsking/forskingsetikk/>
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingvild Brekke Myhre

Masterstudent – Master i organisasjon og leiing - utdanningsleiing

Høgskulen på Vestlandet

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Organisering og leiing av kompetansenettverk», og har fått høve til å stilla spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i individuelt forskingsintervju

Eg samtykker til at opplysningane mine behandlast fram til prosjektet er avsluttet, ca. medio juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Intervjuguide

Kvalitativt forskningsintervju	
Bakgrunn for undersøkingsordninga	<p>Masteroppgåva på 30 studiepoeng, er avsluttande del av studiet master i organisasjon og leing – utdanningsleing. Ved å studera kompetansenettverk kan eg finna ny kunnskap om og dermed få betre forståing for korleis nettverksarbeid kan bidra til kvalitets- og kompetanseutvikling i skulen. Som case i studien vil eg bruka kompetansenettverk knytt til ordninga desentralisert kompetanseutvikling i skulen https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/.</p> <p>Når den desentraliserte ordninga for kompetanseutvikling nyleg er etablert er det interessant å sjå nærare på kva prinsipp for leing og styring som blir lagt til grunn for arbeid i kompetansenettverka.</p> <p>Eg vil berre bruka opplysningane du gir til føremålet eg har informert om i informasjonsskrivet. Opplysningane du gir vil bli behandla konfidensielt og i tråd med personvernregelverket. Alt datamateriale vil bli oppbevart forsvarleg i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine rutinar for oppbevaring av data på HVL sin forskingsserver. Det er berre eg som forskar som vil ha tilgang til personopplysningane. Kontaktinformasjonen om deg, vil bli oppbevart separert frå anna datamateriell.</p> <p>Ved offentliggjering av masteroppgåva, vil deltakarane i studien og datamaterialet bli anonymisert.</p> <p>Prosjektet skal etter planen avsluttaast juni 2019. Når masterprosjektet er publisert, vil lydopptaka og personopplysningar bli sletta og makulert.</p>
Informasjon før intervjuet:	
Problemstilling	<i>På kva måte forstår ulike aktørar frå skulen og frå universitets- og høgskulsektoren ordninga desentralisert kompetanseutvikling? Kva for idear ligg til grunn for nettverksarbeidet?</i>
Stad og dato intervju:	
Informant nr:	
Kva slags utdanning har du?	
Kva jobbar du med til dagleg?	
Kor lenge har du vore involvert i desentralisert kompetanseutvikling?	
Kva kompetansenettverk er du involvert i?	
Forskar spørsmål 1 - forståing av ordninga og av nettverk	Korleis forstår aktørane ordninga desentralisert kompetanseutvikling?

Forskerspørsmål 1 - forståing av ordninga og av nettverk	Korleis forstår aktørane ordninga desentralisert kompetanseutvikling?
Forståing	Korleis forstår du ordninga desentralisert kompetanseutvikling?
1.1.1.	Kva legg du i omgrepet kompetanseutvikling?
1.1.2.	Og kva legg du i omgrepet skulebasert kompetanseutvikling?
1.1.3.	På kva måte forstår du omgrepet partnarsskap?
1.1.4.	På kva måte forstår du omgrepet nettverk?
1.1.5.	I kva grad tenkjer du at ordninga til rettes for at aktørane kan vera utviklingspartnarar?
1.1.6.	På kva måte ser du samanheng mellom desentralisert kompetanseutvikling og andre kompetansetiltak?
Andre kompetansetiltak	Kan du gje døme på andre kompetansetiltak som du eller nettverket er involvert i? Kurs, vidareutdanningar, lærarspesialistutdanning, rektorutdanning osv.
1.2.1.	Kva tenkjer du er nytt i desentralisert kompetanseutvikling i forhold til anna og tidlegare arbeid i nettverk, som krev samhandling mellom ulike deltakarar?
1.2.2.	Korleis blir ulike kompetansenettverk knytt til desentralisert kompetanseutvikling organisert og leia?
Kva er nytt?	
1.3.	
Forskerspørsmål 2 - organisering og leing	
Organisering	
2.1.1.	Kva er erfaringane dine med korleis desentralisert kompetanseutvikling er organisert?
2.1.2.	Er kompetansenettverket etablert no knytt til desentralisert kompetanseutvikling, eller har det vore eit nettverk før den tid?
2.1.3.	Slik du opplever det - er det strukturar eller system innad i nettverket som støttar opp under organiseringa? T.d. arbeidsgrupper, planarbeid mm
Leing	
2.2.1.	Kven tenkjer du er ansvarleg for korleis samarbeidet i nettverket er organisert?
2.2.2.	Har nettverket ein leiar?
2.2.3.	Dersom det fins ein leiar av nettverket er denne valgt, tilsett eller oppnemnt, og av kven?
2.2.4.	Er eventuell leiar i arbeidsutval/arbeidsgruppe/styringsgruppe også formell leiar i eigen organisasjon (kommunalsjef, rektor e.l.)?
2.2.5.	Tenkjer du at nokon i større grad enn andre er uformell(e) leiar(ar)? Kven tar denne rolla - eller har denne rolla?
2.2.7.	Kva tenkjer du er viktige eigenskapar når ein skal leia arbeid som krev samhandling mellom ulike aktørar?
2.2.6.	På kva måte tenkjer du leing av kompetansenettverket har vore viktig mens desentralisert kompetanseutvikling har blitt etablert?
2.2.7.	På kva måte tenkjer du leing av kompetansenettverket blir viktig i den vidare samhandlinga mellom partane i desentralisert kompetanseutvikling?
2.2.8.	Kva tenkjer du er utfordringar ved å leia arbeid i nettverk som krev samhandling?

Forskerspørsmål 3 - deltakarar og samarbeid	Kven er aktørane i kompetansenettverket - og korleis samarbeider dei?
Kven er deltakarane?	
3.1.1.	Kven er aktørane i nettverket?
3.1.2.	Kva tenkjer du er grunnen til at det er nettopp disse som deltar i dette nettverket?
3.1.3.	Kvifor er nettopp denne høgskulen/universitetet ein av partnarane?
3.1.4.	Tenkjer du at det burde vore andre deltakarar ? Er det nokon som manglar?
Roller	
3.2.1.	Kva roller har dei ulike aktørane?
3.2.2.	Kva tenkjer du er di rolle ?
3.2.3.	I kva grad kjenner du til om dei ulike aktørane får avsatt tid til å jobba med desentralisert kompetanseutvikling på timeplan/arbeidsplan? Er dette ei ordning som alle jobbar med eller er det kun for enkelte?
3.2.4.	Tenkjer du at alle aktørane i kompetansenettverket er partnarar med kvarandre, eller er partnarskapet i større grad mellom nokre av deltakarane i nettverket?
Samarbeidet	
3.3.1.	Kva tema eller spørsmål samtalar de om eller drøftar de i nettverket?
3.3.2.	Korleis blir ulike oppgåver og aktivitetar i nettverket planlagt ?
3.3.3.	Kjenner du til kva utviklingsområde som er prioritert i ordninga, og korleis er disse definert?
3.3.4.	Kjenner du til om partnarane i nettverket samarbeider om andre oppgåver eller spørsmål enn desentralisert kompetanseutvikling?
3.3.5.	Kan du evt gje døme på andre oppgåver de samarbeider om?
Kvalitetsutvikling	
3.4.1.	Slik du opplever det - fins det strukturar eller system i nettverket som støttar opp under organiseringa av den desentraliserte ordninga? T.d. system for kvalitetsutvikling, arbeidsgrupper, planarbeid mm
3.4.2.	I kva grad opplever du at det er samanheng mellom kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling av skulen?
fremja og hemma	
3.5.1.	Kva tenkjer du kan fremja samhandlinga mellom partane i den desentraliserte ordninga?
3.5.2.	Kva tenkjer du kan hemma samhandlinga mellom partane i den desentraliserte ordninga?

Forskerspørsmål 4	Kva slags idear ligg til grunn for og driv nettverksarbeidet framover?
Generelle idear	
4.1.1.	Kva slags idear tenkjer du ligg til grunn for å samhandla i kompetansenettverket?
4.1.2.	Kva slags idear opplever du blir diskutert, og som mange i nettverket er oppteken av?
4.1.3.	I kva grad er det konkrete personar, forskarar eller praktiskarar, innan utdanningsektoren som inspirerer? Du kan gjerne gjere døme når du fortel
4.1.4.	I kva grad er det idear eller personar utanfor utdanningsektoren som inspirerer? Du kan gjerne gjere døme når du fortel
Læra saman	
4.2.1.	I kva grad tenkjer du at dei ulike partnarane i nettverket kan læra av kvarandre ?
4.2.2.a	* Spm til lærar: I kva grad opplever du det er endring i måten skuleleiar legg til rette for kunnskapsdeling på skulen din?
4.2.2.b	* Spm til rektor: I kva grad opplever du det er endring i måten kommunalsjef/skulesjef legg til rette for kunnskapsdeling i leiargruppa?
4.2.2.c	* Spm til rektor, skuleleiar, lærarutdannar: I kva grad opplever du det er endring i måten høgskulen samhandlar med kommunen eller skulane?
4.2.2.d	* Spm til lærarutdannar: I kva grad opplever du at det er endring i måten lærarutdannarar samhandlar og lærer av kvarandre?
4.2.3.	Korleis tenkjer du at samhandlinga mellom "skulen" og lærarutdanninga bør vera?
Forskerspørsmål 5 - likeverd som ide	Korleis forstå aktørane partnerskapsideen om likeverd?
Likeverd	
5.1.1.	Korleis opplever du forholdet er mellom dei ulike aktørane i nettverket - ulike kommunar, ulike roller?
5.1.2.	Nettverksarbeid signaliserer likeverd mellom partane, men i kva grad tenkjer du dette gjeld mellom partnarane i dette nettverket?
5.1.3.	Kjenner du til korleis økonomien i desentralisert kompetanseutvikling er fordelt mellom dei ulike partnarane?
5.1.4.	Dersom du veit korleis økonomien er fordelt - i kva grad trur du det spelar inn på relasjonen mellom partane?
5.2.1.	For kven og på kva måte tenkjer du at desentralisert kompetanseutvikling er viktig?
5.2.2.	Kva trur du skal til for at ordninga desentralisert kompetanseutvikling skal føra til endring for elevane si læring?
Informasjon etter intervjuet:	Dersom du har innspel til studien, har anna informasjon som kan vera nyttig for meg som masterstudent og forskar er eg sjølvstøtt interessert i det. Er det ting du tenkjer er viktig at burde komme fram? Er det andre ting du vil leggja til om temaet som eg ikkje har spurt deg om?

4. Godkjenning NSD

NSD Personvern

08.01.2019 07:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 329710 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.06.2019.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise Aasen Haveraaen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)