

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MKL 310\_1

Navn på kandidat:

Turid Møller Olsø og Ingunn Bremnes Stubdal

---

## Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i nettverk i grunnskolen

---

Dato: 23.08.2018

Totalt antall sider: 118

## FORORD

Denne masteroppgaven er et resultat av en samskapende prosess som har vært både lærerik og inspirerende, men også og til tider utfordrende

Vi to som har skrevet den møtte hverandre gjennom MKL-studiet. Vi har begge jobbet mye med utviklingsarbeid i offentlig sektor, men innenfor ulike deler av offentlig sektor. Tidlig i studiet ble det klart for oss at vi har en felles nysgjerrighet og ønske om dypere innsikt i hva som skal til for å skape kollektiv kunnskap og endre praksis. Dette har vi utforsket sammen gjennom ulike problemstillinger gjennom studiet.

Når vi nå er ferdige og prosessen har resultert i denne oppgaven har vi mange å takke. Først og fremst ønsker vi å takke vår veileder Kjell-Åge Gotvassli for uvurderlig veiledning og støtte. Din faglighet, ditt engasjement for faget og gode oppfølging har imponert oss og løftet oss gjennom prosessen.

Vi ønsker også å rette en stor takk til våre forelesere ved MKL-studiet som gjennom mange samlinger har gitt oss innsikt i et begrepsapparat og et teoretisk fundament innenfor faget kunnskapsledelse. Samtidig vil vi takke våre medstudenter som har bidratt med å dele erfaringer fra mange bransjer, engasjement, gode diskusjoner og hyggelig samvær.

Takk også til Anne Magdalena Solbu Kleiven for gjennomlesing og verdifulle innspill til oppgaven.

En særlig takk rettes til deltagere og ledere i nettverket for ressurslærere. Sammen med dere fikk vi et unikt innblikk i hvordan kunnskap kan skapes i nettverk. Uten dere hadde det ikke vært mulig å få til denne oppgaven.

Sist, men ikke minst vil vi takke våre familier, venner, kollegaer og arbeidsgivere for deres tålmodighet og uvurderlige hjelp og støtte underveis.

## SAMMENDRAG

I denne oppgaven søker vi å forstå og forklare hvordan kunnskap skapes, utvikles og deles i lærende nettverk. Helt konkret studerer vi *hvordan nettverksdeltagere erfarer at lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring* for å skape tryggere læringsmiljø og mindre mobbing i grunnskolen.

Mobbing i grunnskolen er et eksempel på en kompleks samfunnsutfordring som det i liten grad finnes enkle løsninger på. Hensikten med vår undersøkelse er å få innsikt i hvordan man gjennom kunnskapsutvikling i nettverk kan utvikle løsninger på denne formen for komplekse samfunnsutfordringer. Bakgrunnen for valg av tema er at vi ser økt bruk av nettverk som en arena for kunnskapsutvikling i offentlig sektor de senere år.

Våre forskningsspørsmål er:

- Hvordan beskriver nettverksdeltagerne lærende nettverk?
- Hvordan erfarer nettverksdeltagere at kunnskap kan skapes, deles og spres i lærende nettverk og at lærende nettverk kan bidra til endring i praksis?
- Hvordan kan kunnskapsledelse hemme og fremme kunnskapsutvikling i nettverk?

Gjennom deltakende observasjon på nettverkssamlinger og fire fokusgruppeintervju med deltakere og ledere i et ressurslærernettsverk, studerer vi hvordan kunnskap utvikles, skapes og deles, og hvordan nettverket fremstår som et lærende fellesskap.

Deltagerne beskriver eksempler på at de har utviklet og prøvd ut ny praksis for å bedre læringsmiljøet på enkelte skoler med utgangspunkt i den kollektive læringen som skjer i ressurslærernettsverket. De løfter frem betydningen av å legge til rette for at:

- kunnskap utvikles gjennom samskaping og kollektive prosesser, først og fremst med utgangspunkt i erfaringsdeling mellom deltagere i ulike roller, på ulike arenaer, men at også ny forskning, ny teori og nye verktøy inngår i prosessen
- at deltakerne er motivert, utvikler felles faglig interesse, trygghet og tillit
- kollektiv kunnskapsutvikling i nettverk styrkes av å være omrammet av formelle strukturer og en helhetlig strategi.

De empiriske funnene drøftes i lys av et teoretisk rammeverk som består av sentrale begreper og teorier fra faget kunnskapsledelse, med særlig fokus på teorier om praksisfellesskap og modell for samskapt læring.

I oppgaven argumenterer vi blant annet for:

- at kunnskapsledelse i nettverk bør legge til rette for etablering av fellesskap som fremmer motivasjon, entusiasme og inspirasjon i tillegg til trygghet og tillit deltagerne imellom
- at det bør kunne stilles spørsmål til om kollektiv kunnskapsutvikling også kan skje innenfor rammen av formelle nettverk, ikke kun i uformelle praksisfellesskap
- at kunnskapsprosesser i nettverk i noen sammenhenger bør formaliseres og ledes, men på en ikke-inngripende måte
- at kunnskapsledelse i nettverk hovedsakelig bør være forankret i en praksisbasert kunnskapsstrategi, men at man også bør tillate seg å ta i bruk enkelt-elementer forankret i et objektivistisk kunnskapssyn
- at kunnskapsledelse etter modell for samskapt læring gir et godt utgangspunkt for tilrettelegging av samskapt læringsprosesser i nettverk
- at kunnskapsprosesser i nettverk kan styrkes gjennom å være et ledd i et helhetlig utviklingsarbeid, dette kan blant annet bidra til tilstrekkelig med finansiering, ressurser og forankring
- at det kan være vanskelig å lykkes med kunnskapsutvikling og praksisendring hvis man legger opp til kunnskapsprosesser som kun innebærer overføring av formell og eksplisitt kunnskap, og har en overdreven tro på at ny kunnskap gjennom dette kan implementeres og "endre seg selv".

## INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	1
SAMMENDRAG .....	2
INNHALDSFORTEGNELSE .....	4
Figurliste: .....	7
Tabeller: .....	7
1.0  INNLEDNING .....	8
1.1. Prolog .....	8
1.2 Nettverk mot mobbing i skolen .....	9
1.3 Komplekse og sammensatte problemstillinger krever nye arbeidsformer .....	9
1.4 Fra hierarki til nettverk.....	10
1.5 Oppgavens formål .....	11
1.6 Oppgavens problemstillinger .....	12
1.7 Avgrensinger .....	12
1.8 Vår posisjon og rolle .....	13
2.0 BAKTEPPE FOR OPPGAVEN.....	13
2.1 Innledning.....	13
2.2 Modernisering av offentlig sektor og norsk skole.....	14
2.3 Oppsummering .....	16
3.0 TEORI .....	17
3.1 Innledning.....	17
3.2 Kunnskap og kompetanse-ulike begreper og perspektiver .....	17
3.3 Kunnskapsarbeid, kunnskapsarbeidere og kunnskapsledelse .....	21
3.4 Kunnskapsutvikling.....	23
3.4.1 Kunnskapsutvikling som kunnskapsoverføring .....	23
3.4.2 Kunnskapsutvikling som kollektiv praksislæring .....	23
3.4.3 Kunnskapsutvikling som samskapt læring .....	27
3.6 Oppsummering .....	32
4.0 METODE .....	33
4.1 Innledning.....	33
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	33
4.3 Kvalitativ metode .....	34
4.4 Case-studie .....	35
4.5 Nettverk og informanter .....	37
4.6 Datainnsamling.....	37
4.6.1 Fokusgruppeintervju.....	38
4.6.2 Deltagende observasjon.....	39
4.7 Analyse.....	40
4.8 Etske betraktninger.....	41
4.9 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet .....	43
4.10 Oppsummering .....	47
5.0 EMPIRISKE FUNN .....	48
5.1 Innledning.....	48
5.2 Kategori 1: Kunnskaping og utvikling av ny praksis .....	49
5.2.1 Kunnskapsformidling .....	49

5.2.2 "Å lære sammen".....	50
5.2.3 Læring som en prosess i sirkulære bevegelser .....	52
5.2.4 Ny praksis.....	54
5.2.5 Skoleledelsen deltagelse.....	55
5.2.6 Samarbeid med nettverkslederne .....	56
5.3 Kategori 2: Motiverte deltakere og interessefellesskap .....	57
5.3.1 "Det kribler i kroppen" .....	57
5.3.2 Forutsigbarhet, langsiktighet og forankring .....	58
5.3.3 Lederdeltagelse gir motivasjon .....	59
5.3.4 Alle "brenner" for faget.....	60
5.3.5 Interessefellesskap også på digitale arenaer .....	60
5.3.6 Fellesskap preget av trygghet og tillit .....	62
5.4 Kategori 3: Formelle strukturer og helhetlig strategi .....	64
5.4.1 Rammer for nettverksdeltagelse.....	64
5.4.2 Nettverksledelse med en strategi.....	65
5.4.3 Fast innhold på samlingene .....	66
5.4.4 Nasjonal og kommunal forankring.....	67
5.4.5 Lederforankring og lederdeltagelse.....	68
5.4.6 Ny lærerfunksjon.....	68
5.4.7 Tydelig mandat.....	68
5.5 Oppsummering .....	69
6.0 DRØFTING.....	70
6.1 Innledning.....	70
6.2 Lærende nettverk.....	70
6.2.1 Lærende praksisfellesskap.....	71
6.2.2 Betydning av formalia .....	73
6.2.3 Nettverksstørrelse.....	74
6.3 Kollektiv kunnskaping og samskapt læring .....	75
6.3.1 Kunnskapsutvikling rettet mot å løse konkrete problemstillinger .....	75
6.3.2 Problemeiere og pådrivere lærer på ulike arenaer i samme prosess .....	80
6.3.3 Helhetlig og systematisk plan for læring og utvikling .....	85
6.4 Kunnskapsledelse som hemmer og fremmer kunnskapsutvikling i nettverk.....	87
6.4.1 Ledelse av kunnskapsprosesser .....	87
6.4.2 Organisasjonslæring .....	89
6.4.3 Strategiske kunnskapsledere .....	91
6.4.4 Finansiering og ressurser.....	93
6.4.5 Ulike kunnskapsstrategier som styrker hverandre .....	94

6.5 Oppsummering .....	96
7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	99
7.1 Hva fant vi .....	99
7.2 Hvordan kan det vi fant få betydning for andre .....	101
7.3 Forskningens begrensninger .....	102
7.4 Hva har vi lært .....	104
Referanser .....	106
Vedlegg .....	111

**Figurliste:**

Figur 3.1. Modell for samskapt læring.....30

**Tabeller:**

Tabell 5.1. Oversikt over empiriske hovedkategorier, delkategorier og delemner.....48

Tabell 6.1. Viktigste egenskaper ved Communities of Practice.....72

Tabell 6.2. Hemmere og fremmere for lærende nettverk og kunnskapsutvikling.....95



## 1.0 INNLEDNING

### 1.1. Prolog

Det er tirsdag ettermiddag og nettverk for ressurslærere i Store kommune er samlet. Deltakerne har ankommet og funnet seg en plass. Mange tar en prat med kollegaer før de setter seg ned. Lederen av nettverket ser smilende på forsamlingen og ønsker velkommen. Hun fremstår som varm, inkluderende og ydmyk, men trygg. Det er god stemning i rommet når lederen går gjennom programmet for dagens samling. Etter åpningen ønsker hun velkommen avdelingsleder fra en av skolene i kommunen som skal fortelle hvordan skolen har jobbet med en mobbesak. Hun tar utgangspunkt i en konkret sak hvor en elev viser seg å ha blitt mobbet og utestengt over lang tid. Utgangspunktet er aktivitetsplikten skolene har ifølge kapittel 9A i opplæringsloven, dersom de blir kjent med at det foregår krenking som mobbing, vold, diskriminering eller trakassering av en elev. Avdelingslederen har en presentasjon som hun viser mens hun forteller. Hun sier også innledningsvis at dette er et komplekst arbeid og at det tar tid å løse slike saker. Deltakerne lytter konsentrert og i starten er det stille i rommet. Lederen av nettverket skyter inn at det ikke er lov å ta bilder av presentasjonen av forsiktighetshensyn knyttet til barnets personvern. En av deltakerne tar ordet og sier at hun ikke må gå raskt fram for hun må rekke å ta notater. Dette utløser flere kommentarer og flere deltakere sier at det er utrolig interessant å høre på. Etter hvert utvikler det seg til en samtale i rommet. I samtalen foregår det en veksling mellom fortellingen til avdelingslederen og kommentarer, spørsmål og refleksjoner fra deltakerne i rommet. Mange av innspillene tar utgangspunkt i praksiserfaringer ressurslærerne og de andre lederne i rommet har. Samtalen handler også om å belyse og nyansere sentrale begreper. Hva er krenkelse? Hvor robust må kan kunne forvente at barn er? Har skolen benyttet konkrete verktøy for å avdekke at mobbingen hadde pågått lenge. Lederen av nettverket støtter avdelingslederen i samtalen med deltakeren. Hun henviser til både styringsdokumenter og forskning. Hele samtalen har fokus på både praksiserfaringer, lovverk, styringsdokumenter og forskning.

Etter at denne praksisfortellingen er ferdig kommer en representant fra en annen skole frem for å dele sine erfaringer. Deretter får deltakerne en gruppeoppgave med to spørsmål som de jobber med i mindre grupper sammensatt av deltakere fra flere skoler: «1) Hva har du hørt og 2) Hva og hvordan vil du ta dette med tilbake til egen skole?» I gruppene skal deltakerne legge frem sine tanker i rekkefremlegg, slik at alle får presentert sine tanker uten å bli motsagt. Når alle har gjort det diskuterer hele gruppene det som har kommet fram.

Avslutningsvis vises det to filmer som skolene kan bruke i arbeidet mot mobbing før den andre nettverkslederen går gjennom innholdet i den nye kapittel 9A i opplæringsloven og belyser hva skolens plikt til å følge med, undersøke, gripe inn, varsle og sette inn tiltak innebærer. En ny gruppeoppgave knyttet til denne plikten utløste igjen stort engasjement. Lederen gir til slutt tips om litt faglig påfyll og informerer om veien videre.

## **1.2 Nettverk mot mobbing i skolen**

Denne fortellingen viser et eksempel på hvordan en typisk nettverkssamling i et kommunalt nettverk for ressurslærere og deres ledere foregår. Nettverket møtes en halv dag ca. hver 6 uke og er tenkt som en arena for læring og kunnskapsutvikling. Læring i nettverk er ett av flere virkemidler initiert av kommunen for å skape trygt læringsmiljø og forebygge mobbing i skolen. Dette nettverket er oppgavens "studiecase"

Trygt læringsmiljø og mobbing, en stor utfordring som norske myndigheter har jobbet med lenge. Helt siden Statsminister Bondevik undertegnet det forpliktende "Manifest mot mobbing" sammen med Kommunenes Sentralforbund (KS), Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen 23. september 2002, har man jobbet for å nå målet om nulltoleranse mot mobbing (Utdannings- og forskningsdepartementet, 24.09.2003). Men til tross for mange tiltak og kampanjer gjennom mange år er tallene på elever som opplever seg mobbet fortsatt høyt (Utdanningsdirektoratet, 2018b). I følge oppslag på NRK.no 19. august 2018, har tallet på barn som mobbes i skolen holdt seg stabilt på 30 000 de siste 10 årene. I følge samme oppslag har Norge brukt over 200 millioner kroner for å stoppe mobbing i samme periode (Hesla, 2018). I 2017 kom det en innskjerping, og nulltoleransen mot mobbing ble lovfestet gjennom kapittel 9A i opplæringsloven (Opplæringslova, 2018, § 9A). Lovendringen tydeliggjør skolens plikt til å følge med, undersøke, gripe inn, varsle, og sette inn tiltak når det oppstår hendelser som fører til eller viser at eleven ikke har det bra på skolen. Etter denne lovendringen ble fokus på problematikken økt ytterligere, både fra nasjonale skolemyndigheter, skoleeiere, fagmiljøer og elevorganisasjoner.

## **1.3 Komplekse og sammensatte problemstillinger krever nye arbeidsformer**

De omfattende problemene med mobbing i norsk skole er et eksempel på en sammensatt og uoversiktlig utfordring hvor løsningen ikke fremstår åpenbar (Rittel og Webber, 1973). Slike utfordringer benevnes gjerne som en samfunnsflope (Agenda Kaupang, 2014) eller «wicked problems» (Rittel og Webber, 1973). Motsatsen til «wicked problems» er «tame problems» hvor både utfordringen og løsninger er mulig å definere. Slike samfunnsproblemer løses ved

at man først forstår problemet, for så å samle relevant informasjon, analysere informasjonen, lage en syntese av informasjonen og til slutt jobbe med løsningen. En slik tradisjonell tilnærming vil ikke fungere for mange av de komplekse samfunnsutfordringene offentlige myndigheter står overfor i dag (Rittel and Webber, 1973). For å løse denne typen utfordringer er det et behov for å ta i bruk arbeidsformer hvor man setter ulike former for kunnskap i spill for å skape nye løsninger og innovasjon. Behovet for kontinuerlig endring og læring i arbeidshverdagen blir stadig større. Læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet skjer både gjennom formell utdanning, opplæring, arbeidserfaring, mer løpende kompetanseutvikling og læring i arbeidshverdagen (Hilsen og Tønder, 2013). En måte å legge til rette for kontinuerlig læring i arbeidshverdagen er gjennom nettverk.

#### **1.4 Fra hierarki til nettverk**

Mange kommuner har erkjent behovet for å ta i bruk nye arbeidsmåter for å løse problemer der deres tradisjonelle virkemiddelapparat ikke strekker til (Agenda Kaupang, 2014). For å kunne lykkes med å skape nye tjenester og kunne iverksette politiske beslutninger er det behov for mer koordinering og mer integrert tjenesteproduksjon mellom ulike styringsnivåer og mellom ulike organisasjoner. Begrepet samstyring brukes ofte om deler av denne "governance"-trenden (Røiseland og Vabo, 2012). På samme måte er nettverk en mye brukt strategi for kunnskapsutvikling og læring på mange samfunnsområder. Trenden nå er at kunnskapsprosesser skjer mindre og mindre som en del av tradisjonelle hierarkier, men mer og mer i ulike former for nettverk. For eksempel har og er innovasjonsnettverk et mye brukt virkemiddel i næringslivet. I de senere årene har denne typen nettverk som særlig vektlegger kollektiv læring, læring i praksis og deling av mange ulike former for kunnskap også nådd offentlig sektor, blant annet utdanningsfeltet. Her har man blant annet tatt i bruk nettverk som arena for læring og kunnskapsutvikling i mange av de nasjonale satsingsområdene som for eksempel Ungdomstrinn i Utvikling, Realfagskommuner, Vurdering for læring og Inkluderende barnehage- og skolemiljø.

I *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* Meld. St. 21, (2016-2017) beskrives en desentralisering av kompetanseutviklingen for grunnopplæringen. Her foreslås også nettverk som et av de viktigste virkemidlene for å styrke mer langsiktig utviklingsarbeid og nå målene om et godt og inkluderende læringsmiljø, elevenes mestring av grunnleggende ferdigheter, høy kompetanse blant undervisningspersonell og en økning i antall elever og lærlinger som gjennomfører videregående opplæring. Når vi skulle studere nettverk for kollektiv læring litt

mer i dybden var det derfor vært naturlig for oss å gjøre vår undersøkelse her. Samtidig har det vært viktig for oss å gå inn i denne undersøkelsen med en oppfatning av at det vi finner også kan ha relevans for andre deler av offentlig sektor enn bare i skolen.

### 1.5 Oppgavens formål

Spørsmålet om hvordan kunnskapsutvikling i organisasjoner skjer har vært et av de sentrale spørsmålene man har vært opptatt av innenfor fagområdet kunnskapsledelse etter at det etablert som eget fagområdet på 1990-tallet. Der man tidligere har vært opptatt av å se på læring og kompetanseutvikling som utelukkende individuelle prosesser, leter man nå i større grad etter svar på hvordan man gjennom mer kollektive prosesser både kan utvikle, skape og dele kunnskap. Kunnskap om hvordan kollektiv læring skjer er etterspurt på stadig flere samfunnsområder, men vi vet fortsatt lite om og hvordan kunnskapsprosesser eventuelt kan og bør ledes og hvordan kunnskap skapes, deles og utvikles. I forskningslitteraturen er det også påpekt behov for grundigere beskrivelser av ulike typer nettverk og særlig hvordan «bottom-up» og «top-down» prosesser innvirker både på form og innhold i ulike nettverk (Thorsen, 2005). I vår undersøkelse prøver vi å forstå og forklare hvordan kunnskap utvikles, skapes og deles i et kommunalt nettverk for ressurslærere for på denne måten bidra med mer systematisk utviklet forskningsbasert kunnskap til den pågående kunnskapsdebatten om hvordan kunnskapsledelse kan utøves i nettverk. Vi ønsker særlig å få beskrevet mer i dybden hvordan kollektive kunnskapsprosesser i et lærende nettverk kan få betydning for utvikling av praksis. Fokus vil være på de kollektive kunnskapsprosessene som skjer mellom nettverksdeltagerne og erfaringene deltagerne har med å være en del av et slikt nettverksfellesskap. Vi ønsker å presentere "tykke beskrivelser" av deltagerens opplevelser og erfaringer, det vil si å fremstille både beskrivelser og fortolkninger av fenomenene som presenteres. Vi vil utforske hva som skjer i det som vi oppfatter er et *lærende* nettverk. Vi forstår lærende nettverk som nettverk som er forankret i et praksisbasert kunnskapssyn, et kunnskapssyn som oppfatter kunnskap som et uttrykk for noe som er i bevegelse og skapes gjennom sosiale prosesser heller enn en konstant størrelse som kan identifiserer og lagres på et gitt tidspunkt. Vi kunne sikkert like gjerne brukt andre lignede begrep. Det viktigste for oss har vært å bruke et begrep som reflekterer at oppgaven har et tydelig avtrykk i et praksisbasert kunnskapssyn, slik det for eksempel er beskrevet av Krogh, Ichijo og Nonaka (2001). De fremhever at kunnskap kan komme i mange former. For eksempel kan kunnskap være både dynamisk, flytende og i stadig endring, og kunnskap kan være både taus, eksplisitt,

individuell og kollektiv.

## 1.6 Oppgavens problemstillinger

Problemstillingen vi undersøker i oppgaven er:

Hvordan erfarer nettverksdeltagere at lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen?

Følgende forskningsspørsmål vil besvares:

- Hvordan beskriver nettverksdeltagerne lærende nettverk?
- Hvordan erfarer nettverksdeltagere at kunnskap kan skapes, deles og spres i lærende nettverk og at lærende nettverk kan bidra til endring i praksis?
- Hvordan kan kunnskapsledelse hemme og fremme kunnskapsutvikling i nettverk?

Problemstillingene vil sees i lys av teori om sentrale utviklingstrekk i offentlig sektor og i utdanningssektoren, grunnleggende begreper og perspektiver om kunnskap og kunnskapsutvikling samt teori om læring og kunnskapsutvikling i nettverk.

## 1.7 Avgrensinger

Det vil falle utenfor denne oppgavens rammer å redegjøre for status når det gjelder alle de ulike kunnskaps- og forskningstradisjonenes bruk av ulike nettverksbegreper. Valg av nettverkstradisjoner og begreper er utfordrende fordi mange av "nettverksbegrepene" slik de er beskrevet i litteraturen stadig er i bevegelse. Vi har først og fremst beskrevet nettverk som er særlig relevante for den kunnskapstradisjonen som ligger til grunn for fagområdet kunnskapsledelse.

Som vi har vært inne på har det som har vært mest interessant for oss vært å undersøke kunnskaps*prosessene* litt mer i dybden. I den grad vi har valgt å fokusere på de strukturelle forholdene ved nettverkene (for eksempel størrelse, organisering, møtefrekvens etc) har dette vært fordi det er av stor betydning for den kollektive læringen som skjer.

Selv om vi har gjennomført vår undersøkelse i utdanningssektoren er oppgaven først og fremst forankret i organisasjonslitteraturen og ikke den pedagogiske litteraturen. Det vil si at sentrale kunnskapsbegreper slik man har vært opptatt av å beskrive dem innen pedagogikken og andre tilgrensende fagområder ikke er vektlagt i vår oppgave.

Denne masteroppgaven vil heller ikke ha fokus på hvilke konkrete tiltak som er hensiktsmessige for å redusere omfanget av mobbing i skolen, men hvordan kunnskap skapes,

utvikles og deles gjennom lærende nettverk for å kunne løse komplekse utfordringer som mobbing i skolen er et eksempel på.

## 1.8 Vår posisjon og rolle

Denne oppgavens tema er hvordan lærende nettverk kan være en arena for kunnskapsutvikling og læring i grunnskolen og hvordan nettverksarbeid kan bidra til praksisendring blant lærerne og tryggere læringsmiljø for elevene. Vi som har skrevet denne oppgaven har begge erfaring med å fasilitere arenaer hvor det potensielt kan utvikles kunnskap og ny praksis. En av oss har også arbeidet med kunnskapsutvikling i grunnskolen og har hatt dette som en sentral del av sitt arbeid i mange år. Vårt ønske om å skrive denne oppgaven har særlig vært drevet av vår undring over hvordan deltagerne i nettverkene erfarer at kunnskap skapes, spres og deles i de lærende nettverksfelleskapene og hvordan lærende nettverkene bidrar til at ny praksis utvikles.

## 1.9 Oppgavens kapitler

Oppgaven består av sju kapitler. I kapittel 1 *innledning* forsøker vi å ta leseren med inn i hvorfor vi ønsker å sette fokus på kunnskapsutvikling i lærende nettverk. I kapittel 2 setter vi problemstillingen inn i en kontekst ved å presentere *bakteppet* for oppgaven. I kapittel 3 presenterer vi det *teoretiske rammeverket* med sentrale begreper og perspektiver som utgjør analyseverktøyet for oppgaven. I kapittel 4 drøfter vi sentrale metodevalg, før vi i kapittel 5 beskriver *empiriske funn* fra deltagende observasjon og fokusgruppeintervju. I kapittel 6 *drøfter* vi våre funn i lys av det teoretiske rammeverket vi har lagt til grunn, før vi i kapittel 7 *oppsummerer* og setter våre funn inn i den konteksten vi presenterte i innledningen og bakteppet.

## 2.0 BAKTEPPE FOR OPPGAVEN

### 2.1 Innledning

Formålet med denne oppgaven er å utforske *hvordan kunnskapsutvikling kan skje i nettverk*. Som vi har vært inne på i innledningen har samarbeid og læring på tvers av organisatoriske grenser gjennom interorganisatoriske nettverk fått stadig større betydning for mange virksomheter (Oddane, 2017). Dette gjelder også for ulike offentlige virksomheter (Thorsen, 2005). I den internasjonale litteraturen blir den økende interessen for samarbeid i form av nettverk i offentlig sektor gjerne knyttet til det økende fokuset på modernisering av offentlig sektor hvor økte resultatkrav og fremveksten av New Public Management er sentralt. Man skal bygge ned byråkratiet og gjøre tjenestene mer effektive, og ser på interorganisatorisk

samarbeid i form av nettverk som viktige bidrag for å skape mer effektive tjenester av bedre kvalitet (Pratchett, Sullivan og Skelcher, 2003). I andre sammenhenger er det mer vanlig at nettverksetableringer er begrunnet med behov for kvalitetsforbedring og kompetanseutvikling. Nettverkene blir sett på som potensielle utviklingsarenaer og viktige idé-bærere, oversettelsesarenaer og «inntaksporter» for ideer og konsepter til moderne organisasjoner (Røvik, 2007). I dette kapitlet vil vi presentere noen sentrale trekk ved modernisering av offentlig sektor og norsk skole som kan ha betydning for hvordan offentlige myndigheter generelt og utdanningsmyndigheter spesielt søker å løse utfordringer gjennom kunnskapsutvikling i nettverk.

## **2.2 Modernisering av offentlig sektor og norsk skole**

Offentlig sektor ivaretar et mangfold av oppgaver, både veibygging, jernbane og velferdsoppgaver som undervisning, helse og pleie- og omsorg (Vanebo og Strømsnes, 2001). Tjenesteproduksjon i offentlig sektor utgjør en betydelig del av landets samlede produksjon og sysselsetting og offentlig forvaltning (Mørkved, 2001). Det som er felles for alle offentlige virksomheter, i motsetning til private, er at de skal ivareta kollektive interesser og oppgaver, og at ressurs- og belønningssystemene er relativt stabile. De leverer sine tjenester som en del av et hierarki/ byråkrati sammen med mange andre, og må dermed hensynta et bredere sett av mål og verdier enn private virksomheter. Det gjør det vanskelig å beskrive tydelig hva som menes med en organisasjon i offentlig sektor. Beskrivelsen av organisasjonen vil bli veldig forskjellig avhengig av hvor man befinner seg i den store sammenhengen (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness og Røvik, 2015).

Ulike reformer har preget utviklingen av offentlig sektor de siste årene. Ved slutten av 1980-tallet ble tradisjonell offentlig forvaltning erstattet av en bølge med New Public Management (NPM) - reformer. Denne moderniseringen var inspirert av styringsprinsippene i privat sektor med mer fokus på effektivitet og fristilling av oppgaver, ledere som kan ta mer selvstendige beslutninger, oppdeling av organisasjoner og deler av organisasjoner til egne resultatenheter, økt konkurranse og bruk av kontrakter som politisk styringsinstrument (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness og Røvik, 2015). Effektstudier som har forsøkt å undersøke effekten av ulike NPM-reformer i Europa viser tvetydige resultater. Noen studier viser økt effektivitet, noen viser redusert effektivitet og andre viser ingen endringer (Pollitt og Dan, 2013). I Norge er NPM bølgen møtt med en del motstand, noe som delvis kan skyldes at den norske kulturen er preget av sterke rettsstatsverdier og egalitære normer. Dette samsvarer i liten grad med

verdiene NPM bygger på. Også internasjonalt kan det det siste ti-året ser ut som om bølgen med NPM er på vei tilbake. Man får mer kontroll og samordning igjen og det utvikles såkalte post-NPM-reformer, for eksempel i land som Australia og New Zealand. Disse reformene skal knytte tjenestene tettere sammen, og man ønsker særlig å styrke kulturen i offentlige organisasjoner ved å ha økt fokus på yrkesetikk, kollegialitet, felles forståelse av normer og verdier (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness og Røvik, 2015). Fra 1990 vokste New Public Governance (NPG) eller samstyring fram som et supplement til NPM og tradisjonell offentlig forvaltning. Samstyring er "*ikke-hierarkiske prosesser hvorved offentlige og private aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening*" (Røiseland og Vabo, 2012, s21). Samstyring inkluderer aktører som er gjensidig avhengig av hverandre både vertikalt og horisontalt og som kan oppnå mer i fellesskap enn hver for seg. Beslutninger i samarbeidet baserer seg på forhandlinger og at aktivitetene som utøves skal være planlagt og målrettet. NPG som styringstrend innebærer en reduksjon i offentlige myndigheters bruk av autoritative styringsvirkemidler innenfor hierarkisk baserte strukturer, og en overgang til alternative og «flatere» samhandlingsformer, eksempelvis nettverk. Bakgrunnen for fremveksten av denne styringstrenden er et økende behov for mer interorganisatorisk samarbeid for mer effektivt å kunne utvikle nye varer og tjenester og iverksette politiske beslutninger. Oppgavene blir mer og mer komplekse og fragmenterte, og det etterspørres mer koordinering og integrert tjenesteproduksjon mellom ulike styringsnivåer og selvstendige organisasjoner. Man ønsker også å tette gapet mellom stadig mindre offentlige ressurser og økende forventninger om å løse stadig mer kompliserte problemstillinger eller "wicked problems" som vi presenterte i innledningen.

Som en følge av moderniseringsreformene i offentlig sektor har det også skjedd store endringer i norsk skole de siste årene. For eksempel var innføringen av PISA-undersøkelsene et resultat av internasjonale trender med nye måter å styre utdanningssystemet på. Dette fikk innvirkning på norsk skolepolitikk. Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006 markerte en tydelig overgang fra statlig regelstyring og detaljstyring til mål- og resultatstyring med tydelige overordnede målsettinger og lokale kvalitetsvurderinger, beslutninger og løsninger (Møller, Prøitz og Aasen, 2009). Nasjonale skolemyndigheter innførte som en del av reformen et kvalitetsvurderingssystem som besto av nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, samt Skoleporten, en nettportal der data om skolen offentliggjøres (Allerup et al. 2009, gjengitt i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I Kompetanseberetningen for Norge 2005 (Utdannings- og



forskningsdepartementet, 2005) ble det påpekt at ansatte i skolen ikke hadde tilstrekkelige muligheter til å lære i det daglige arbeidet. Nasjonale skolemyndigheter initierte derfor en rekke større skoleutviklingsatsinger som skulle stimulere til kollektiv læring og utvikling. Eksempler på dette er Kunnskapsløftet - fra ord til handling, FYR (Fellesfag, yrkesretting, relevans), Ungdomstrinn i utvikling og Veilederkorps. I mange av disse nasjonale satsingene har man benyttet nettverk og kollektiv kunnskapsutvikling som virkemiddel. Denne måten å drive kvalitetsforbedring på omtales ofte som eksempler på myndighetenes «soft governance» (Dyrkorn, Gram, Lorvik, Ottesen og Aas, 2013; Christiansen og Fjeld, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Med *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* Meld. St. 28, (2015–2016) ble det besluttet å sette i gang en fornyelse av læreplanene i fag. Dette er et arbeid som fullføres i disse dager og som tar sikte på å jobbe frem kjerneelementer og innhold i de nye læreplanene. Bakgrunnen for fagfornyelsen er store endringer i samfunnet, skolens rolle i samfunnet, samt å inkludere ny kunnskap om elevenes læring. Fagfornyelsen legger til grunn de samme styringsformene som ble introdusert ved Kunnskapsløftet, men prosessen er forsøkt lagt opp som samskaping mellom aktørene i sektoren (Utdanningsdirektoratet, 2017, Utdanningsdirektoratet, 2018a). Samtidig har myndighetene satt i gang en vesentlig endring av statens virkemidler for å stimulere til skoleutvikling med *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* Meld. St. 21, (2016–2017). Denne endringen innebærer en overgang fra de store skoleutviklingsprogrammene vi har nevnt over hvor staten satt i førersetet til en mer desentralisert ordning hvor kommunene samarbeider i nettverk om å identifisere utviklings- og kompetanseutviklingsbehov, og inngår partnerskap med universitet- og høyskoler om utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, Utdanningsdirektoratet, 2018c).

### 2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi trukket frem den generelle utviklingen for moderniseringen av offentlig sektor. Vi har særlig vist hvordan fokuset på effektivitet, fristilling av oppgaver og oppdeling i mer selvstendige organisasjonsenheter ikke i tilstrekkelig grad har bidratt til en god håndtering av komplekse problemstillinger, som for eksempel mobbing og trakassering i skolen. Det har bidratt til fremvekst av mer samstyring og samhandling i form av for eksempel nettverk, noe som også understreker viktigheten av å se på hvordan det kan være mulig å skape slike nettverk til arenaer for kollektiv kunnskapsutvikling og innovasjon. Hvis man lykkes med det, kan det bidra til bringe frem nye løsninger i form av ny praksis som kan

bidra til tryggere læringsmiljø for elevene. Vi ønsker å bidra til kunnskapen om hvordan lærende nettverk kan være et virkemiddel for å utvikle ny praksis og nye løsninger. I teorikapittelet vil vi se nærmere på hvordan praksisfellesskap kan være arenaer for kunnskapsutvikling, hvordan modell for samskapt læring kan danne grunnlag for innretningen på lærende nettverk og tydeliggjøre hvilket kunnskapsperspektiv som ligger til grunn for denne oppgaven når vi skal drøfte hvordan kunnskap kan utvikles, skapes og deles i nettverk.

## **3.0 TEORI**

### **3.1 Innledning**

Med forrige kapittel som bakteppe vil vi i dette kapittelet beskrive en del grunnleggende teori som vil bidra til å tydeliggjøre hvilke kunnskapsperspektiver som vil ligge til grunn når vi skal drøfte oppgavens problemstilling; *hvordan nettverksdeltagere erfarer at lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen*. Som vi beskrev innledningsvis ønsker vi at oppgaven skal ha et tydelig avtrykk i det praksisbaserte perspektivet. Vi redegjør derfor for noen hovedtrekk for dette perspektivet og går mer inngående inn på teorien om praksisfellesskap. Ettersom det objektivistiske perspektivet på kunnskap også er en del av grunnlaget for analysen redegjør vi også gjort for dette perspektivet. Som et verktøy for å drøfte hvordan lærende nettverk kan innrettes for at kunnskap skal skapes, utvikles og deles i nettverket supplerer vi med modell for samskapt læring. For å ha et grunnlag for å kunne drøfte mer inngående den læringen som skjer i nettverket og hvordan den kan få betydning for praksis på skolene, skal vi også redegjøre for teorier om kunnskapsarbeid, den reflekterte praktiker og organisasjonslæring. Aller først vil vi avklare noen sentrale begreper som er av stor betydning for hvordan vi drøfter oppgavens problemstillinger.

### **3.2 Kunnskap og kompetanse-ulike begreper og perspektiver**

Hva er kunnskap og hvordan kan kunnskap skapes, utvikles og deles? Dette er grunnleggende spørsmål som vil ha stor betydning for hvordan vi forsøker å forklare og forstå hvordan kunnskap kan utvikles i nettverk. Hvilket epistemologisk ståsted man legger til grunn vil innvirke på hvordan man forstår begreper som kunnskap, kunnskapsledelse og kunnskapsutvikling. Det er særlig to hovedretninger som dominerer fagområdet kunnskapsledelse når det gjelder perspektiver på kunnskapsutvikling i organisasjoner; det objektivistiske perspektivet (eller det positivistiske perspektivet eller strukturperspektivet), og det praksisbaserte (eller det sosiokulturelle perspektivet) (Gotvassli, 2015; Hislop, 2013). I

fortsettelsen vil vi se nærmere på hvordan vi kan forstå disse kunnskapsperspektivene særlig med utgangspunkt i Krogh, Ichijo og Nonaka (2001), Hislop (2013), Gotvassli (2015).

I et *objektivistisk* eller *strukturelt* perspektiv er kunnskap noe individer og organisasjoner innehar, altså et objekt eller en beholdning de besitter som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Kunnskapen eksisterer uavhengig av menneskene og praksisen den er en del av (Gotvassli, 2015; Hislop 2013; Western, 2013). Kunnskapsutvikling er mentale prosesser som foregår i hodet på enkeltindivider og deling av kunnskap foregår ved at eksplisitt kunnskap overføres fra en sender til en mottaker (Hislop, 2013; Gotvassli, 2015). I et *praksisbasert* eller *sosio-kulturelt* perspektiv betraktes ikke kunnskap som objektive sannheter i enkeltindividers hoder, men heller som en delt sosial ekspertise og som kunnskap i handling (Schön, 2001; Gotvassli, 2015). I et praksisbasert perspektiv ligger det til grunn at kunnskap er både flytende, dynamisk, taus, eksplisitt, individuell og kollektiv slik vi har beskrevet innledningsvis (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001). Det som også er verdt å merke seg med denne beskrivelsen er at den er opptatt av å fremheve at kunnskap lett kan bli rammet av tilfeldige tilbakeslag. Dette er en posisjonering som kan få stor betydning når vi senere i oppgaven skal drøfte hvordan man bør legge til rette for kunnskapsprosesser som kan bidra til at det utvikles, skapes og deles kunnskap i nettverk. Ellers fremhever (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001) at kunnskap for det første utvikles og rettferdiggjøres med utgangspunkt i individenes observasjoner av verden. Når kunnskap utvikles, tolkes mening inn i en ny situasjon ved å opprettholde en berettiget overbevisning og tro på den. Kunnskap blir i et slikt perspektiv mer en konstruksjon av virkeligheten enn noe som er sant i abstrakt eller universell betydning. For det andre er kunnskap både *eksplisitt* og *taus*. Det vil si både kodifisert kunnskap som for eksempel kan uttrykkes i ord og tall og som kan overføres gjennom formelt systematiserte språk, og kunnskap som er mer enn det vi kan uttrykke, som sees som en del av den sammenhengen den opptrer i og som en del av ferdigheten som utøves og kunnskap som tas opp i oss gjennom kroppen og sansene våre som vår egen (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001).

### *Kunnskap og kompetanse*

I forbindelse med læring i arbeidslivet benyttes ofte begrepet kompetanse. Begrepet har sin opprinnelse i den latinske termen *competentia*, som innebærer å være funksjonsdyktig, ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke for å kunne utføre bestemte oppgaver eller oppnå bestemte resultater (Gotvassli, 2015). Kompetansebegrepet brukes i dag på ulike måter, avhengig av konteksten det brukes i og hvem som definerer. I en

arbeidsmarkedssammenheng blir for eksempel kompetansebegrepet brukt både i en individuell og en kollektiv sammenheng, og man oppfatter kompetanse både som formell og uformell (Lai, 2013). I vår oppgave er vi særlig opptatt av kompetanse i betydningen av det å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å mobilisere egne ressurser. Kompetansen til en person består derfor ikke bare av kunnskaper men av holdninger, personlig egnethet og konkrete ferdigheter. Helt sentralt er ønske og vilje til å lære, utvikle seg og gi seg i kast med utfordrende oppgaver (Lai, 2013) og å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer i organisasjonen (Kompetanseberetningen for Norge, gjengitt i St.meld. nr. 30, 2003–2004). Begrepene kunnskap og kompetanse brukes ofte om hverandre i faglitteraturen. En mulig forklaring på det er nok bruken av begrepet knowledge (kunnskap) i engelsk faglitteratur, som omfatter mer enn det som ligger i det norske begrepet viten. Knowledge omfatter både ferdigheter, knowhow, erfaringer, meninger, kapasitet og så videre (Styhre, 2003 gjengitt i Gotvassli, 2015). Når vi i denne oppgaven ønsker å forstå og forklare kunnskapsutvikling i lærende nettverk, vil vi derfor vi i all hovedsak benytte begrepet kunnskap, i betydningen av det engelske begrepet "knowledge" slik det brukes i mye av den klassiske litteraturen om kunnskapsledelse (Nonaka og Takeuchi, 1995).

### *Kunnskap i organisasjoner*

I følge Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) er kunnskap også knyttet til kunnskap i organisasjoner. De hevder at effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapsutviklende kontekst, noe som innebærer at man legger til rette for felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Disse møtestedene kan være fysiske, virtuelle, mentale eller faktisk alle tre. For å bedre kunne forstå hvordan organisasjoner kan utvikle, bruke og spre kunnskap er det viktig å ha forståelse for både den erfaringsbaserte og tause kunnskapen, know-how, og den formelle kunnskapen, know-what eller know-why (Gotvassli, 2015). I tillegg kan være hensiktsmessig å forstå og forklare hvordan læring skjer i nettverk ut i fra teori om hvordan lærende organisasjoner bidrar til at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de trakter etter (Senge, 1990/2006, Irgens, 2011, Klev og Levin, 2009). Læring i organisasjoner handler blant annet om læring i enkle og doble kretser (Argyris og Schön, 1978, gjengitt i Klev og Levin, 2009; Argyris, 1990, gjengitt i Irgens, 2011), mentale modeller (Senge, 1990/2006) og uttalte handlingsteorier og mer ubevisste bruksteorier (Argyris, Putnam og McLain Smith, 1985, gjengitt i Irgens, 2011). Ved *læring i enkle kretser* opprettholdes tingenes tilstand innen rammene av eksisterende måter å gjøre ting på. Feil blir korrigert, men uten å se på årsakene til at feilen oppsto.

Enkeltkretslæring endrer med andre ord ikke på de grunnleggende forutsetningene organisasjonen opererer innenfor. Det som gir muligheter til innovasjon og nytenking er dobbeltkretslæring. Da blir det satt spørsmålsteget ved eksisterende forutsetninger, normer og verdier. På denne måten vil det ifølge Argyris og Schön skje en læring hvor det går en ekstra krets tilbake til de styrende faktorer som ligger til grunn for handlinger (Irgens, 2011).

*Mentale modeller* er forestillinger, antakelser og bilder vi har av virkeligheten, som er dypt inngrodd og har betydning for hvordan vi oppfatter virkeligheten og for våre handlinger. Mentale modeller en av fem elementer (eller disipliner) i en lærende organisasjon (Senge, 1990/2006). *Handlingsteorier* er individuelle og kollektive antagelser, forutsetninger, verdier og normer som ligger til grunn for handlingene vi bruker for å oppnå noe (Argyris og Schön, 1978, gjengitt i Irgens, 2011). For å forstå læring i organisasjoner må man forstå organisasjonens handlingsteorier og de mer ubevisste bruksteoriene som kan være konstruert av enkeltpersoner men som kan være med å endre en hel organisasjon sine bruksteorier (Argyris og Schön, 1978, gjengitt i Irgens, 2011).

Schön (1983, gjengitt i Irgens, 2011) hevder at ikke bare ledere, men også andre vil ha god nytte av å utvikle seg som reflekterte praktikere ved å analysere sine handlingsteorier og ubevisste bruksteorier for å se om det er sammenhenger mellom styringsvariabler, handlingsvariabler og resultatet av dem. Man kan for eksempel stille følgende spørsmål som tydeligere kan få frem hva som er de uttalte teoriene virksomheten bygger på: Hvilke mål hadde man, hva ville man oppnå? Hva ville man gjøre for å oppnå målet? Var det styrende elementer som ikke kom frem? (Irgens, 2011) Hvis man stiller seg disse spørsmålene og andre lignende spørsmål om grunnleggende handlingsnormer, styrende verdier og mentale modeller er det også mer sannsynlig at det skjer læring i doble kretser, noe som er en nødvendighet for å skape innovasjon og nytenkning i prosessene rundt håndteringen av komplekse utfordringer, som mobbing og trakassering i skolen er et eksempel på. Samtidig kan denne formen for dobbeltkretslæring også virke mer truende på de som er involvert, og stoppes ofte av det Argyris kaller «organisasjonsmessige forsvarsrutiner», «skyggebokning» og «dilemmaer» (Irgens, 2011) – innøvd inkompetanse som eksisterer i alle organisasjoner. Argyris og Schön (1978, gjengitt i Irgens, 2011) beskriver forsvarsrutiner som en konsekvens av at vi bevisst eller ubevisst forsøker å unngå ubehag. Ikke bare blir det et forsvarsverk mot ubehag, men også mot forandring. Det fører ofte til at vi fortsetter som før (nulllæring), eller at vi kun justerer litt og gjør mer av det vi allerede holder på med (enkeltkretslæring) (Irgens, 2011). For å unngå dette er det en viktig forutsetningene at man opplever personlig mestring,

har en delt visjon, jobber og lærer i team og at organisasjonen jobber systemisk med alle disse (Senge, 1990/2006).

Mange av de forholdene vi har beskrevet i dette kapitlet vil vi komme tilbake til når vi beskriver hvordan kollektive kunnskapsprosesser i et lærende nettverk kan få betydning for utvikling av ny praksis som kan løse komplekse samfunnsflokker som mobbing og krenkelser i læringsmiljøet. Da vil det være nødvendig både å se på hvordan ulike kunnskapssyn kan prege kunnskapsprosesser, hvordan læring i doble kretser kan utfordre deltakernes mentale modeller og hvordan ikke bare de uttrykte handlingsteoriene, men også de mer ubevisste bruksteorier trengs å synliggjøres og utfordres.

### **3.3 Kunnskapsarbeid, kunnskapsarbeidere og kunnskapsledelse**

Tema for denne oppgaven er kunnskapsutvikling i lærende nettverk for lærere i en kommune. Lærere har gjerne blitt omtalt som den første kunnskapsarbeideren (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Tradisjonelt er begrepet kunnskapsarbeid knyttet til høyere utdanning, men i dag er dette en mer anerkjent definisjon:

*Kunnskapsarbeid er arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres, primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis (Irgens og Wennes, 2011, s.15).*

I denne oppgaven vil vi ha fokus på kunnskapsutvikling for læreren som praktiker. Donald A. Schön (2001) er opptatt av praktikerens kunnskapsanvendelse og omtaler det som refleksjon-i-handling. I følge Schön ligger vår viten innebygget i vårt handlingsmønster og i vår fornemmelse av den materie vi har med å gjøre. Vår viten ligger i våre handlinger. På samme måte avhenger den profesjonelles arbeidsutførelse av en innebygget viten-i-handling. Enhver kompetent praktiker gjenkjenner fenomener som hun ikke kan gi en presis og gyldig forklaring på, utfører utallige kvalitetsbedømmelser som hun ikke kan oppgi adekvate kriterier for, og utøver ferdigheter som hun ikke kan underbygge med regler og prosedyrer. Selv når praktikerer benytter forskningsbaserte teorier og teknikker er hun avhengig av sin innebygde gjenkjennelse og bedømmelse av egne ferdighetsbaserte presentasjoner. På den andre siden er det slik at praktikerer, i likhet med et hvert menneske ofte tenker over sine handlinger, noen ganger mens de er i gang. I møtet med overraskelser tenker de på handlingen og den viten som er innebygget i den. Det er hele den prosessen av refleksjon-i-handling, som for en praktiker er kunsten å håndtere usikre og ustabile situasjoner. Taus kunnskap som vi har drøftet over, er en vesentlig del av kunnskapen til en reflekterende praktiker.

Ettersom praksis fort kan bli en gjentakelse og rutine, og viten-i-handling kan bli mer og mer ubevisst og spontan, kan det hende at praktikerer glemmer å reflektere over hva hun gjør. Dette kan være en negativ side ved for mye spesialisering i arbeidslivet. Det er da en fare for at profesjonelle praktikerer kan utvikle holdninger som gjør dem sneversynte, og praktikerer kan komme inn i et feilaktig mønster som hun ikke kan komme ut av, som gjør at hun er selektiv uoppmerksom på fenomener som ikke passer inn i den praksis hennes kunnskap-i-praksis opererer med (Schön, 2001).

I den internasjonale litteraturen finnes det mange beskrivelser av kunnskapsledelse (Hislop, 2013). Det norske begrepet kunnskapsledelse og det amerikanske «knowledge management» beskrives gjerne noe ulikt. Mens det amerikanske "knowledge management" i større grad beskriver bruk av informasjonsteknologi som kan brukes til å kartlegge og dele kunnskap, legger det norske begrepet kunnskapsledelse til grunn et bredere perspektiv på ledelse av kunnskapsprosesser og kunnskapsutvikling (Gotvassli, 2015). Hislop (2013) legger også et bredere perspektiv til grunn når han påpeker at *både* bruk av IKT og ledelse og organisering av sosiale prosesser inngår i beskrivelsen, men Irgens (2011) beskriver kunnskapsledelse som de kunnskaps- og læringsprosesser som bidrar til å utvikle en virksomhets verdi.

Kunnskapsledelse skal bidra til å utvikle både humankapital, organisasjonskapital og relasjonskapital, og hans forslag til definisjon er "*ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle lagre, dele og anvende kunnskap*". Som Irgens selv påpeker kan man stille spørsmål ved om det er mulig å lede slike prosesser og om kunnskap er noe som kan lagres. Derfor legger denne definisjonen vekt på å beskrive prosessene heller enn slutttilstander. Som han videre påpeker synes de fleste forståelser av kunnskapsledelse å ha en intensjon om å få til utvikling, lagring, deling og anvendelse av kunnskap (Irgens, 2011).

Hansen, Nohria og Tierney (1999) har beskrevet kunnskapsledelse som to ulike strategier som står i kontrast til hverandre: i) kunnskapsledelse gjennom bruk av virkemiddel som kodifisering, lagring/oppbevaring og søking på kunnskap og ii) kunnskapsledelse gjennom bruk av virkemiddel hvor man tilrettelegger for prosesser hvor det skjer kunnskapsutvikling og innovasjon gjennom deling av taus kunnskap. Selv om disse strategiene gjerne kombineres, fremholder Hansen, Nohria og Tierney (1999) at organisasjoner som forvalter kunnskap på en effektiv måte har valgt den ene som hovedstrategi og brukt den andre som støttende strategi. Hvilken strategi som velges er gjerne avhengig av om produktet som tilbys er standardisert eller tilpasset, modent eller innovativt eller om utfordringene krever at man tilrettelegger for bruk av taus kunnskap eller om det er kun eksplisitt kunnskap som er viktig.

Dersom organisasjoner eller bedrifter tilbyr produkter basert på standardiserte, modne løsninger som hovedsakelig forutsetter eksplisitt kunnskap, vil en kodifiseringsstrategi være mest aktuell. Produkter som krever tilpasning, innovative løsninger og taus kunnskap innebærer imidlertid at det bør være hovedtyngde på personliggjøring (Hansen, Nohria og Tierney, 1999).

### **3.4 Kunnskapsutvikling**

#### **3.4.1 Kunnskapsutvikling som kunnskapsoverføring**

Sentralt i vår oppgave er kunnskapsutvikling i lærende nettverk. Kunnskapsutvikling oppfattes ut i fra et objektivistisk perspektiv som kunnskapsoverføring og foregår først og fremst som en overføring av eksplisitt kunnskap fra en sender til en mottaker. Senderen vil være uavhengig av mottakeren og kan utvikle eksplisitt kunnskap som deretter kan overføres til en mottaker langt unna. Mottakeren kan forstå og ta i bruk kunnskapen uten noen form for interaksjon med senderen. Taus kunnskap må gjøres eksplisitt for å kunne benyttes og overføres (Hislop, 2013). Innenfor dette perspektivet er fokus gjerne rettet mot å utvikle normgivende standarder, «beste praksiser», metoder eller redskaper som beviselig kan føre til overlegne resultater overføres, tas i bruk og gir bedre resultater andre steder (Røvik, 2007). Den tradisjonelle måten å tenke implementering av nye tiltak og metoder på i offentlig sektor har mange likhetstrekk med denne tradisjonen.

#### **3.4.2 Kunnskapsutvikling som kollektiv praksislæring**

Mange er kritisk til å oppfatte kunnskapsutvikling som kunnskapsoverføring slik vi har beskrevet over. Kritikken rettes hovedsakelig mot hvordan denne tradisjonen legger til grunn et kunnskapssyn hvor kunnskap sees på som “objekter” og som objektive sannheter (jmf kapittel 2.1), og at det ligger til grunn for enkle forutsetninger om hvordan kunnskap kan implementeres i organisasjoner. Det stilles grunnleggende spørsmål om hvordan man oppfatter kunnskapens egenart, og at man i for liten grad legger til grunn et syn på kunnskap hvor kunnskap ikke tas for gitt, men forstås som både flytende, dynamisk, delvis taus, delvis eksplisitt, noe som kan måles, som er knyttet til både individer og grupper, og som har lett for å bli rammet av tilfeldige tilbakeslag og har mange forskjellige uttrykk (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001). Dette reflekterer et mer praksisbasert kunnskapssyn hvor kunnskapsutvikling skjer gjennom interaksjon, kommunikasjon, og kollektiv meningsskaping (Nonaka og Takeuchi, 1995). Sosiokulturelle faktorer som påvirker folks motivasjon til å delta i prosesser hvor det deles kunnskap har stor betydning. For eksempel er det viktig å bruke nok tid og ressurser på å legge til rette for en kunnskapsutviklende kontekst hvor folk ønsker å dele



kunnskap og samhandle. En kunnskapsutviklende kontekst er basert på kommunikasjon og tillit, frihet under ansvar, kreativt kaos, variasjon i ideer og gjensidig støtte i miljøet. Interaksjon kan skje ansikt-til-ansikt eller virtuelt gjennom digital kommunikasjon (Nonaka og Takeuchi, 1995; Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001; Gotvassli, 2015). I en kunnskapsutviklende kontekst lærer og erfarer man i fellesskap. Det vil si at man utvikler et felles "språk", historie, tankesett og problemløsningsstrategier (Gotvassli, 2015). En slik måte å tenke kunnskapsutvikling og læring på er forankret i et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap hvor læring først og fremst er sosiale og kulturelle fenomener og hvor kunnskap oppfattes som delt ekspertise og kunnskap i handling. Kunnskap er videre en del av en historisk, sosiomateriell og kulturell kontekst. Det prosessuelle, dynamiske, midlertidige og lokale er sentralt. Kunnskap skapes gjennom deltagelse i praksis, den er dynamisk, i bevegelse, reproduseres kontinuerlig og er forhandlingsbar (Brown og Duguid, 1991, gjengitt i Gotvassli, 2015; Lave og Wenger, 1991, gjengitt i Gotvassli, 2015; Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001; Schön, 2001). Det sterke fokuset på kunnskapsdeling, delt identitet og felles verdier gjør det også lettere å legge til rette for kunnskapsutviklingsprosesser innenfor praksisfellesskap. Det muliggjør i større grad kommunikasjon om taus kunnskap (Hislop, 2013).

### *Praksisfellesskap*

Ettersom kunnskap i et praksisbasert perspektiv ikke kan skilles fra praksis, vil deltakelse i praksisfellesskap stå sentralt. Praksisfellesskap er uformelle grupper som vokser fram i eller på tvers av organisasjoner, med utgangspunkt i felles kunnskap, verdier og identitet. Hensikten med gruppene er å dele erfaringer og kunnskap og drøfte problemstillinger gruppe-medlemmene har felles (Gotvassli, 2015; Hislop, 2013). Begrepet praksisfellesskap eller "communities of practice" (CoP) ble først bruk av Lave og Wenger (1991, gjengitt i Hislop 2013). De var opptatt av hvordan læring er et produkt av aktiviteter, kontekst og kultur og hvordan dette har betydning for hvordan kunnskap utvikles og blir brukt. Praksisfellesskap beskrev de først og fremst som grupper som har et felles engasjement eller en bekymring, og som sammen lærer hvordan de kan forbedre seg ved å ha jevnlig kontakt. Siden har flere sentrale arbeider (bl.a Brown og Duguid, 1991; Wenger, 1998; Wenger, Dermott og Snyder, 2002) (gjengitt i Cox, 2005) bidratt til å utvide forståelsen av praksisfellesskap. På ulike måter beskriver de fellesskap, læring, makt og endring samt mangfold og formalia (Cox, 2005). Hislop (2013) beskrev med utgangspunkt i flere av disse arbeidene praksisfellesskap som:

*"a group of people who have a particular activity in common, and as a consequence have some common knowledge, a sense of community identity, and some element of overlapping values".*

(Hislop, 2013, s. 157)

Som vi ser av denne definisjonen er Hislop (2013) særlig opptatt av betydningen av felles verdier, identitet og kunnskap og samlingen rundt en felles aktivitet. Samtidig beskriver han CoP:

- selvorganiserte, uformelle grupper
- de bestemmer selv hvordan ledelsen skal være - de har sjelden en formell leder
- de er arenaer for utvikling av felles kollektiv kunnskap
- de har opplevelse av en felles identitet og felles verdier

(Hislop, 2013)

Litteraturen om CoP har vært opptatt av å skille CoP fra andre nettverk ved å beskrive fellesskapene som selvorganisert, uformelle og selvvalgte for både deltagere og ledere (Pattinson, Preece og Dawson, 2016). De kan oppstå ad-hoc, for eksempel når det skjer endringer i omgivelsene og det oppstår nye behov. Da kan også nye medlemmer inkluderes og gamle gå ut (Hislop, 2013). Praksisfellesskap er som oftest små og tette grupper med mennesker, men det er ingen grenser for hvor stor praksisfellesskapene kan være bare det er mulig for deltagerne å kommunisere og delta aktivt. Det viktigste er at relasjonene i stor grad er basert på gjensidig tillit medlemmene imellom og et eget felles "språk". Eksempel på praksisfellesskap kan være alt fra faste "lunsjgrupper" til mer strukturerte nettverk som møtes jevnlig eller større nettverk som er basert på digital kommunikasjon (Gotvassli, 2015). Praksisfellesskapene skiller seg først og fremst fra mange andre typer nettverk ved at de vokser frem ut i fra et behov folk selv har for å utvikle og dele kunnskap (Brown og Duguid, 1991). Praksisfellesskap kan eksistere både innenfor en organisasjon og på tvers av organisasjoner (Wenger og Snyder, 2000) i form av "networks of practice" eller praksisnettverk (Brown og Duguid, 2001). I noen tilfeller kan man oppleve større fellesskap og forbindelser i slike nettverksfellesskap enn i egen organisasjon. Av og til kan det også være slik at kunnskap i praksisnettverk lettere kan bli oppfattet, videreutviklet og utnyttet av andre utenfor egen organisasjon enn i egen organisasjon (Gotvassli, 2015)

Hva er det som gjør særlig praksisfellesskap til viktige læringsarenaer? For det første er de arenaer hvor deltagerne gjennom sine tette relasjoner med hverandre føler seg komfortable med å dele informasjon og erfaringer. For det andre utvikles det etter hvert en felles identitet knyttet til et tema som har felles interesse som gjør det mulig å ha et kontinuerlig fokus på utvikling av kollektiv kunnskap innenfor dette temaet. Og sist, men ikke minst ligger det til grunn for praksisfellesskapene et kunnskapssyn som tar høyde for at kunnskap og praksis utvikles prosessuelt og kollektivt gjennom at mennesker møtes, deler kunnskap og samarbeider med hverandre slik vi har beskrevet over. Lave og Wenger (1991) og Brown og Duguid (1991) (gjengitt i Gotvassli, 2015) har beskrevet dette som læring gjennom legitimate peripheral participation (LLP). LLP er et analytisk rammeverk for å forstå læring, som legger til grunn at læring skjer gjennom deltakelse og ikke i hodet på enkeltindivider. Læring skjer ved at deltagerne blir en «insider» i praksisfellesskapet. De tilegner seg den rette talemåten, de rette historiene, den rette tankemåten og den rette måten å takle problemer på. Ved læring i praksisfellesskapet opparbeider man seg en legitim rolle, og blir på den måten en sentral og aktiv del av praksisfellesskapet (Gotvassli, 2015). Dette er beskrivelser som er i tråd med det (Hislop, 2013) beskriver som et praksisfellesskap begrunnet i et praksisbasert kunnskapssyn hvor kunnskap og praksis er uatskillelig. Utviklingen av praksisfellesskap er altså knyttet til behovet for å dele kunnskap og erfaringer om den nære praksisen som utøves i daglige situasjoner. Den kunnskapen og praksisen er "rikere", mer dynamisk og taus og er helt nødvendig for å kunne løse konkrete problemer. Epistemologisk sett representerer dette en helt annen type kunnskap enn prosedyrer, programmer og manualer som er forankret i et objektivistisk kunnskapssyn. Kunnskapen som utvikles gjennom praksisfellesskap er kollektiv. Den er ikke kun avhengig av enkeltmedlemmer. Ulike ferdigheter krever at man kroppsliggjør kunnskap. Det ligger til grunn en oppfatning av at organisasjonskunnskap er kollektiv og involverer koordinering og interaksjon mellom mennesker (Hislop, 2013).

Praksisfellesskap er et mye brukt i organisasjonslæring for å styrke den uformelle læringen på arbeidsplassen (Boud og Middleton, 2003). En rekke case-studier (Hildreth og Kimble, 2004) har vist at viktige elementer for å lykkes med kollektiv kunnskap *ing* innenfor rammen av praksisfellesskap slik vi har beskrevet er: strategisk styring istedenfor for sterk kontroll, organisasjoners villighet til å avse ressurser og tid til å delta, ledelse preget av entusiasme, motivasjon og tilhørighet og at praksisfellesskapet er "institusjonalisert" og sees på som en naturlig del av utviklingsarbeidet. Archibald og McDermott (2008) fant at også følgende bidro positivt:

- Tilstrekkelig finansiering til fysiske møter
- Sammenheng mellom det som er fokus i praksisfellesskapet og det som har betydning for organisasjonen
- Leder i praksisfellesskapene får opplæring
- Sponsorere med høye forventninger
- Deltagere som er engasjert i å utvikle god praksis
- Hensiktsmessig bruk av IT verktøy
- Tydelige mål
- Har fokus på hverdagslige utfordringer
- Ledere som har nok tid til å utforme sin leder-rolle

### 3.4.3 Kunnskapsutvikling som samskapt læring

Teorien om praksisfellesskap har vært en viktig inspirasjonskilde for forskningen på kunnskapsutvikling og læring i organisasjoner (Elkjær, 2005), og er en viktig del av teorigrunnlaget når vi i denne oppgaven søker innsikt i hvordan kollektive prosesser i lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen. Når vi nå bringer inn et pragmatisk perspektiv som en supplement er det med bakgrunn i Elkjærs argumentasjon om at det i teorien om praksislæring både er vanskelig å se betydningen av handling og handlekraft og tenkningen ved at teorier og begreper inngår i læringsprosessen (Elkjær, 2005). Elkjær (2005) mener videre at Deweys pragmatisme inneholder svarene på kritikken. Pragmatismen foreslår at læring settes i gang når de eksisterende vaner og forståelser kommer til kort, og det oppstår en usikker situasjon som gir anledning til å sette i gang utforskning, kritisk eller refleksiv tenkning. Teorier og begreper som kan informere, men ikke determinere handling inngår i dette. På denne måten forenes tenkning-i-handling i stedet for at tenkning betraktes som en a priori betingelse for handling, eller være i opposisjon til eller utelukke handling (Elkjær, 2005).

I følge Dewey (1938/1998) er vår erfaring uløselig knyttet til situasjonen hvor vi gjør erfaringen. John Dewey var en av de mest sentrale pragmatiske filosofene i USA. Sentralt i hans perspektiv er synet på kunnskap som instrumentell, og som et hjelpemiddel til å organisere erfaringer gjennom å skape ny innsikt som bekreftes gjennom konkrete eksperimenter. I dette perspektivet vil kunnskapsutvikling handle om å løse problemer som har sin rot i konflikter og utfordringer i den aktuelle praksis. Det grunnleggende ontologiske argumentet er at den som søker kunnskap, samtidig er en del av den materielle og sosiale

kontekst hvor den nye kunnskapen utvikles. Den nye kunnskapen skapes gjennom handling som har som mål å løse de problemstillinger som er aktuelle. Helt sentral i Deweys perspektiv er hans teori om "inquiry". I følge denne teorien skjer kunnskap<sup>ing</sup> ved at mennesker både handler og vurderer resultatene av handlingene for å skape troverdige antakelser (Klev og Levin, 2009). En pragmatiker har oppmerksomheten rettet mot hvordan anvendelsen av teorier og begreper kan være verktøy å tenke med både når et problem defineres og når det reflekteres over sammenhengen mellom problemets definisjon og løsningen av problemet (Elkjær, 2005). Den pragmatiske filosofien etablerer et ontologiske og epistemologisk ståsted for begrepet samskapt læring (Klev og Levin, 2009).

Klev og Levin introduserte det norske begrepet samskapt læring, som en oversettelse av begrepet «Co-generative learning» i boken *Forandring som praksis* (2009) og med det et bidrag til å systematisere og strukturere de kollektive læringsprosessene. Ideen bak å modellere utviklingsarbeid som samskapt læring, er å utvikle løsninger på konkrete utfordringer gjennom å integrere kommunikative prosesser på ulike typer arenaer i en og samme læringsprosess. I den samskapte læringsprosessen utvikles både eksplisitt kunnskap, know-how og taus kunnskap<sup>ing</sup>. Alle deltakerne får tilgang til den samme kunnskap<sup>ing</sup>en knyttet til alle disse tre dimensjonene, samtidig som det utvikles praktiske løsninger (Klev og Levin, 2009).

### *Modell for samskapt læring*

Den samskapte læringsmodellen ble først utviklet i tilknytning til konseptualisering av deltakerbasert aksjonsforskning. Aksjonsforskning er en vitenskapelig arbeidsform hvor ny kunnskap utvikles gjennom at konkrete og helhetlige problemer løses i sin naturlige kontekst. Det er en premiss at forsker og "problemeier" deltar i den samme kunnskapsutviklingen basert på demokratiske idealer og medvirkning.

Organisasjonsutvikling (OU) handler i store trekk om planlagte endringsprosesser i organisasjoner. Formålet med den samskapte læringsmodellen er endring planlagt, men ikke planlegging som styring og kontroll av forhåndsprogrammerte resultater. Planlegging i modell for samskapt læring innebærer tilrettelegging av prosesser for læring og utvikling. Med andre ord er arbeidsformene og aktivitetene planlagt men resultatene er avhengig av prosessen og dens forløp.

Inn i dette OU-arbeidet er det ifølge Klev og Levin (2009) nødvendig å bringe inn fagkunnskap. Denne fagkunnskapen skal være et instrument for å utvikle gjensidig forstått

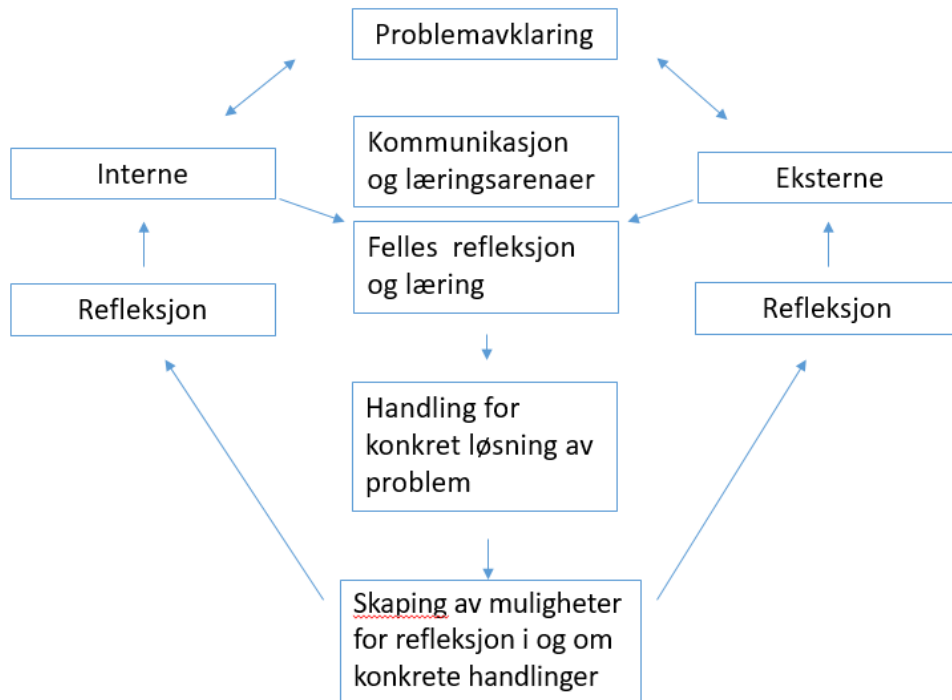
innsikt hos deltakerne, men skal ikke bestemmes på vegne av de endringen berører. Det er derfor nødvendig at det skjer en oversetting slik at de faglige bidragene blir tilgjengelig for alle involverte deltakere.

Organisasjonsutvikling slik Klev og Levin fremstiller det er basert på et deltakerdemokratisk ideal, hvor medvirkning og kollektiv refleksjon er en sentral forutsetning. I den samskapte læringsmodellen er både organisasjonens medlemmer (de interne) og de som er engasjert som pådrivere (de eksterne) deltakere i den samme læringsprosessen. De eksterne bringer inn faglig innsikt og kan samtidig tilrettelegge for lærings- og utviklingsprosesser. Denne kunnskapen kan gi viktige bidrag til de internes læring og utvikling. Samtidig forvalter de interne den lokale kunnskapen, som også er nødvendig for å tilrettelegge for endring og utvikling. Kombinasjonen og gjensidigheten av den interne og eksterne kunnskapen er en forutsetning for at organisasjonsutviklingen skal kunne bli noe aktørene i organisasjonen selv tar hånd om, og at organisasjonen skal være i kontinuerlig utvikling.

Tre sentrale elementer bak hovedideen om modelleringen av OU som samskapt læring er 1) ønsket om å integrere kommunikative prosesser på ulike typer arenaer i en og samme integrerte læringsprosess, 2) at aktørene deltar i den samme læringsprosessen, og pådriverne er en selvstendig men integrert aktør i prosessen, og 3) at kunnskapsutviklingen kobles med handlinger for å løse konkrete problemstillinger.

Klev og Levin (2009) har skissert modellen som nedenfor.

### Modell for samskapt læring



Figur 3.1: Modell for samskapt læring (Klev og Levin, 2009)

Fordi kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger driver OU-prosessen framover blir det viktig å etablere arenaer hvor aktørene kan møtes for å lære i fellesskap. Dette kan være ulike typer arenaer (Klev og Levin, 2009). Det er et viktig poeng at læringen, som både favner de interne og de eksterne, både er felles og forskjellig. Basert på erfaringer de gjør sammen med de eksterne vil de delta i meningsdanningsprosesser innenfor egne sosiale og materielle rammer. Disse vil gi grunnlag for nye innspill til OU-prosessen. Den eksterne, som kan være en leder eller ekstern prosessleder er en likeverdig deltaker i refleksjonsprosesser som løper uavhengig av de interne. Dette kan skje innenfor ledergruppen, mellom OU-personer som samarbeider om utviklingsarbeidet eller det kan være læring og utvikling som skjer innenfor praksisfellesskapet av ledere eller organisasjonsutviklere. Denne refleksjonsprosessen er viktig for at prosessen skal være faglig fundert. Det er altså viktig at hver av aktørgruppene både deltar i refleksjonsprosesser som er felles og innenfor egne interessegrupper.

Organisasjonsutviklingen har i den samskapte læringsmodellen tre faser; problemavklaring, oppstarten og den kontinuerlige læringsspiralen. Utviklingsforløpet er basert på å skape konkrete løsninger til de problemene som aktørene i organisasjonen ser. Derfor blir det viktig at disse medvirker i en prosess som bidrar til problemavklaring. I oppstarten vil det være viktig å planlegge de gode lærende prosessene. Valg av arenaer for samskaping er derfor viktig. Den kontinuerlige læringsprosessen vil bestå av kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer, eksperimentering for å nå ønskede mål, kollektiv refleksjon over resultater som er oppnådd, individuell refleksjon for henholdsvis interne og eksterne og tilbakespill på felles læringsarenaer. Det er dette som er læringsspiralen som foregår hele tiden.

### *Arenaer for kunnskapsutvikling*

I modellen for samskapt læring er et av de helt sentrale elementene å legge til rette for fellesarenaer hvor kunnskap kan utvikles, skapes og deles. I vår oppgave argumenterer vi for at dette bør være arenaer som har en forankring i et praksisbasert kunnskapssyn hvor man blant annet er opptatt av hvordan kollektiv kunnskap kan utvikles gjennom samhandling og hvordan man kan utvikle løsninger på konkrete problemer. I noen sammenhenger benevnes slik nettverksfellesskap som praksisfellesskap eller «communities of practice». Gjennom vår litteraturgjennomgang i dette kapittelet har vi vist at det er stor enighet i litteraturen om at denne typen fellesskap er egnede arenaer for å skape og dele kunnskap. De er ofte beskrevet som selve byggestenene i de sosiale læringssystemer som ligger til grunn for prestasjonsutvikling og en nødvendighet hvis man skal greie å endre organisasjoner i takt med omgivelsene. På kort sikt kan nettverkene gjøre arbeidet lettere og mer effektivt for de som deltar. På lengre sikt kan kunnskapen som skapes og utvikles gjennom disse fellesskapene være det som gir muligheter for fortsatt vekst og utvikling i organisasjoner (Wenger og Snyder, 2000). Nettverksfellesskap kan således gi viktige bidrag som fører til endring og innovasjon (Gotvassli, 2015).

Men selv om praksisfellesskap betraktes som sosiale systemer for kunnskapsutvikling som stort sett har noen gitte, felles karakteristika hvor kompetanse blir utviklet brukes det veldig ulike benevnelser for nettverk som har mange likheter med praksisfellesskap, både når det gjelder struktur og innhold. Noen eksempel på begreper som brukes er: læringsnettverk, lærende nettverk, innovasjonsnettverk, fagnettverk og praksisnettverk (Moland, Lien, Nygård og Hofstad, 2013). Begrepet kan også brukes ulikt avhengig av hvilket fagfelt man tilhører. I



våre litteratursøk har vi sett at det for eksempel i skolesektoren ofte brukes begreper som «*professional learning communities*» og "*lærende nettverk*", mens *læringsnettverk* blant annet er mye brukt av KS.

De ulike måtene å bruke nettverksbegrepet på gjør det svært utfordrende å få oversikt over den litteraturen som finnes, og kunne vite hvilke typer nettverkssfellesskap som omtales. Når det er sagt har også Brown og Duguid (1991) har vært opptatt av å poengtere at selv om praksisfellesskap er relativt uformelle, vitale og dynamiske sosiale fellesskap som vokser frem ut i fra folk sitt behov for å utvikle og dele kunnskap kan de ha ulike uttrykk i ulike organisasjoner, for eksempel kan ulike profesjonsgrupper og arbeidsgrupper være ulikt organisert rundt ulike arbeidsoppgaver. Wenger et al. (2002, gjengitt i Gotvassli) har også understreket at deltagerne i et praksisfellesskap ikke kun løser oppgaver og arbeider sammen, men at deltagerne også kan møtes, diskutere problemstillinger og ha et interessefellesskap omkring en felles praksisutøvelse. Vi vil komme tilbake til dette mangfoldet når vi skal drøfte hvordan nettverket for ressurslærere er organisert og legger til rette for kunnskapsutvikling.

### 3.6 Oppsummering

Vi har i denne delen presentert de begrepene og perspektivene som er sentrale og danner grunnlag for vår undersøkelse av *hvordan nettverksdeltagere erfarer at lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen*. I tråd med vår intensjon at oppgaven skal ha et tydelig avtrykk i det praksisbaserte perspektivet på kunnskap har vi redegjort for noen hovedtrekk for perspektivet og gått mer inngående inn på teorien om praksisfellesskap. Vi har også kort redegjort for det objektivistiske perspektivet på kunnskap som også er en del av grunnlaget for analysen. Som et verktøy for å drøfte hvordan lærende nettverk kan innrettes for at kunnskap skal skapes, utvikles og deles i nettverket har vi også beskrevet modell for samskapt læring. Som et grunnlag for å kunne drøfte kunnskapsledelse som hemmer og fremmer kunnskapsutvikling i nettverk, har vi også redegjort for teorier om kunnskapsarbeid, den reflekterte praktiker og organisasjonslæring. I neste kapittel vil vi gjøre rede for hvordan vi gjennomførte undersøkelsen, våre metodevalg og beslutninger om fokus for undersøkelsen, deltakere og hvor og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres.

## 4.0 METODE

### 4.1 Innledning

Spørsmålet om hvordan kunnskapsutvikling skjer har vært et av de sentrale spørsmålene man har vært opptatt av innenfor fagområdet kunnskapsledelse etter at det etablert som eget fagområdet på 1990-tallet. Der man tidligere har vært opptatt av å se på læring og kompetanseutvikling som utelukkende individuelle prosesser, leter man nå i større grad etter svar på hvordan man gjennom mer kollektive prosesser både kan utvikle, skape og dele kunnskap. Kunnskap om hvordan kollektiv læring skjer er etterspurt på stadig flere samfunnsområder, men vi vet fortsatt for lite om hvordan kunnskapsprosesser ledes og hvordan kunnskap skapes, deles og utvikles. I vår undersøkelse ønsket vi å prøve å forklare og forstå hvordan kunnskap utvikles, skapes og deles i et kommunalt nettverk for ressurslærere for på denne måten bidra med mer systematisk utviklet forskningsbasert kunnskap til den pågående debatten om hvordan kunnskapsledelse kan utøves i nettverk. Vi ønsket å utforske dette åpent og mer i dybden ut i fra hvordan deltagerne opplevde og erfarte at kunnskap kunne utvikles gjennom sosiale prosesser og interaksjon mellom deltagerne i et slikt nettverk.

I fortsettelsen vil vi gjøre rede for hvordan vi gjennomførte undersøkelsen, våre metodevalg og beslutninger om hva undersøkelsen skulle ha som fokus, hvem som skulle delta, hvor undersøkelsen skulle gjennomføres og hvordan. Men først vil vi redegjøre for de valgene vi gjorde angående undersøkelsens vitenskapsteoretisk ståsted.

### 4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Et vitenskapsteoretisk perspektiv er et uttrykk for den grunnleggende forståelse av verden en teori bygger på og hvilket grunnleggende syn man har på erkjennelse. Hvilket vitenskapsteoretisk ståsted eller perspektiv man inntar har stor betydning for hvordan man gjennomfører en undersøkelse. En vanlig måte å kategorisere de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene på er å skissere to perspektiver som representerer to ytterpunkt: positivisme og konstruktivisme. Noen velger også å dele inn de ulike perspektivene inn i 3 ulike grupperinger: i) det realistiske perspektiv, ii) det fenomenologiske perspektiv og iii) det sosialkonstruktivistiske perspektiv, men hvor hovedskillet går mellom det realistiske perspektiv (positivisme) på den ene siden og de to andre på den andre siden (Justesen og Mik-Meyer, 2010)

Vi ønsket å studere det som skjer i nettverket som sosialt konstruerte fenomener, det vil si fenomener som kan være påvirket av både kulturelle, sosiale og historiske forhold. Dette taler for å legge et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv til grunn for undersøkelsen. I motsetning til det realistiske perspektiv (hvor fenomenene oppfattes som avgrensede objekter med egne iboende egenskaper) er man i et sosialkonstruktivistiske perspektiv opptatt av at virkeligheten kontinuerlig konstrueres i sosiale prosesser. Formålet er å beskrive hvordan fenomener kommer til uttrykk i hele sin kompleksitet og flertydighet. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet er også det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for store deler av fagområdet kunnskapsledelse, og som MKL-studiet hviler på. I studieplanen for MKL står det at man «utfordrer historiske organisasjonsmodeller av kunnskapssamfunnets forståelsesrammer, og evnen til kritisk og konstruktiv refleksjon etterspørres som bakgrunn for beslutninger og forbedringsstrategier». Det er derfor naturlig at vårt prosjekt tar utgangspunkt i dette perspektivet når noe av formålet med oppgaven er å skaffe til veie mer systematisk utviklet forskningsbasert kunnskap som kan styrke kunnskapgrunnlaget om hvordan man kan utøve kunnskapsledelse i nettverk.

Det realistiske og det sosialkonstruktivistiske perspektivet representerer ulik ontologi («læren om væren» eller hva som eksisterer) og ulik epistemologi (hvordan man kan *utvikle kunnskap* ut i fra den virkelighetsforståelsen man har). Et realistisk perspektiv er forankret i en objektivistisk ontologi som legger til grunn at virkeligheten finnes i en bestemt og entydig form, mens et sosialkonstruktivistiske perspektiv legger til grunn at vår virkelighet er kontinuerlig konstruert i sosiale prosesser, og er opptatt av å beskrive hvordan fenomener kommer til uttrykk i sin kompleksitet og flertydighet. Det er helt grunnleggende forskjeller i vitenskaps- og verdensforståelse mellom det konstruktivistiske perspektiv og det realistiske perspektiv hvor tilhengere av de førstnevnte perspektivet er særlig kritisk til det realistiske perspektivets antagelser om at det er mulig å beskrive en objektiv virkelighet gjennom ulike variabler. På denne måten vil de ontologiske og epidemiologiske forutsetninger man legger til grunn prege hele forskningsprosessen (Justensen og Mik-Meyer, 2010). Vi vil etter hvert komme litt mer innpå hvordan vårt valg av det sosialkonstruktivistiske perspektivet for vårt prosjekt vil være med på å påvirke både valg av problemstilling, forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og analyse.

### 4.3 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er best egnet til å besvare *hvordan*-spørsmål, i motsetning til kvantitative metoder som først og fremst egner seg til å gi svar på årsaksforklaringer ved hjelp av

hypotesetesting. I vår problemstilling ønsket vi å besvare *hvordan* nettverksdeltagerne opplever og erfarer at kunnskap utvikles, skapes og deles i nettverk, en problemstilling som således kvalitative metoder er best egnet til å besvare. Kvalitative metoder er også særlig egnet til å få mer systematisk kunnskap om forholdsvis utforskede områder (Thagaard, 2013). Gjennom vår undersøkelse ønsket vi å få mer kunnskap om et relativt kunnskapsfattig område. Som vi har vist til i teoridelen er fagområdet kunnskapsledelse et relativt nytt fagområde, og det mangler fortsatt mye om kunnskap hvordan kunnskap utvikles i sosiale sammenhenger. Gjennom våre litteraturstudier (jmf teorikapittel) er det etter det vi kjenner til lite forskningbasert kunnskap om hvordan kunnskap utvikles, skapes, deles som ledd i sosiale prosesser i grunnskolenettverk.

Vårt fokus på hvordan de sosiale prosessene i et nettverk for kommunalt ansatte ressurslærere kan forstås, fortolkes og forklares plasserer prosjektet vårt innenfor samfunnsvitenskapen som nettopp har til hensikt å utvikle kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv fremholder man at mennesker konstruerer sin virkelighet i sosiale sammenhenger og i interaksjon med andre, noe som også støtter opp under en kvalitativ tilnærming. For å oppsummere er en kvalitativ tilnærming tydelig å foretrekke når man skal fordype seg i de sosiale fenomenene som studeres. Det gjør det mulig å forstå sosiale prosesser gjennom nyanserte tolkninger, og undersøke dybden og helheten i sosiale fenomener (Thagaard, 2013).

#### **4.4 Case-studie**

Som vi har vært inne på flere ganger var formålet med vår studie å utforske åpent og mer i dybden deltagernes opplevelser og erfaringer av hvordan kunnskap kunne utvikles gjennom sosiale prosesser i et kommunalt nettverk for ressurslærere. Det var også vårt ønske å kunne øke kunnskapstilfanget om hva det vil si å utøve kunnskapsledelse i slike nettverk. Hvis man slik som i vårt tilfelle ønsker å analysere mye informasjon om en eller noen få enheter, kan case-studier vært et godt alternativ. Da får man fokusert analysene rundt det eller de få casene som undersøkelsen gjennomføres i. I case-studier kan man innrette undersøkelsesmetodene på ulike måter som gjør det mulig å utvikle kunnskap utover det caset som undersøkes. I vårt tilfelle valgte vi et nettverk ut i fra en induktiv tilnærming, eller en tilnærming som er empiridrevet og eksplorerende (Tjora, 2010). Analyseenheten i case-studiet er et kommunalt nettverk for ressurslærere (Thagaard, 2013; Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Alternativt kunne vi valgt en mer deduktiv tilnærming hvor nettverket velges særlig med tanke på å videreutvikle den allerede eksisterende teorien som ligger til grunn for studien.

Ved å velge en induktiv tilnærming fikk vi utforsket nettverksdeltakernes erfaringer mer åpent og underveis i prosessen beveget vi oss mellom empiri og egne observasjoner til teori, og tilbake igjen gjennom en kontinuerlig fortolkningsprosess (Thagaard, 2013). Hvordan vi gjorde dette kommer vi tilbake til når vi skal beskrive datainnsamlingsmetoder og analyse.

I følge Simons (2009) bør man i et case-studie begrense seg til to til tre forskningsspørsmål. Etter vurderinger underveis i prosessen om hvilke forskningsspørsmål som kunne belyse hvordan lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen, endte vi opp med følgende tre forskningsspørsmål: Hvordan beskriver nettverksdeltagerne lærende nettverk? Hvordan erfarer nettverksdeltagere at kunnskap kan skapes, deles og spres i lærende nettverk og at lærende nettverk kan bidra til endring i praksis? Hvordan kan kunnskapsledelse bidra til å hemme og fremme kunnskapsutvikling i nettverk?

Valg av case var naturlig nok noe som opptok oss mye i oppstarten av prosjektet. Vi vurderte blant annet å bruke et nasjonalt nettverk av ressurspersoner i skolesektoren som case, evt å kombinere flere case. Begrunnelsen for å velge ressurslærernetverket ble til slutt at vi vurderte nettverket som relevant for å belyse problemstillingen, at vi gjennom relasjoner kunne få lett tilgang til nettverket, at både nettverksledelsen og ledelsen hos skoleeier var positive til at det ble gjennomførte en studie og at det var praktisk på grunn av geografisk nærhet. Vi hadde også en særlig motivasjon for å undersøke læringsnettverk mer i dybden fordi dette hadde vært en viktig del av vårt arbeid i flere år.

Hvis vi skal se på valg av case i et kritisk lys, skiller dette nettverket seg fra mange andre kommunale læringsnettverk ved at det har en god ressursituasjon. For eksempel får ressurslærerne en del av sin stilling "frigjort" til å jobbe med læringsmiljø. Det er også ressurser til at to nettverksledere med høy fagkompetanse kan følge opp nettverket, men også kan veilede skolene enkeltvis.

I case-studier benyttes gjerne flere ulike datakilder. Felles for dem er at de er tids- og stedsavhengige. Dette innebærer at ett case studeres i én gitt setting (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). I vårt tilfelle var dette nettverket for ressurslærere. Vanlige datainnsamlingsmetoder i case-studier er intervju, observasjon og dokumentstudier. Vi benyttet kun fokusgruppeintervju og observasjon (Simons, 2009). Innenfor rammene av en masteroppgave, vurderte vi at det ble for omfattende om vi også skulle studere dokumenter. Valg av datainnsamlingsmetoder vil vi drøfte mer inngående senere i kapittelet.

#### 4.5 Nettverk og informanter

Et nettverk for ressurslærere var vårt "studie-case". Dette er et nettverk for ressurslærere i en forholdsvis stor kommune. Nettverket ble opprettet på initiativ fra ledelsen i kommunen som et resultat av en større nasjonal satsing på elevenes læringsmiljø. Ressurslærernetverket hadde fysiske samlinger omtrent en gang hver sjette uke og noe informasjonsutveksling gjennom sosiale medier. Nettverket ledes av to personer som var ansatt sentralt i kommunen, med den ene som hovedansvarlig. Til sammen er omtrent 45 ressurslærere og deres skoleledere fra alle barne- og ungdomsskolene i kommunen deltagere i nettverket. Nettverksdeltagelsen inngikk som en del av stillingen til ressurslærerne. Dette var et ledd i den kommunale satsingen på læringsmiljø.

Våre informanter til intervju ble rekruttert fra nettverksdeltagerne. Man kunne melde seg interessert ved å krysse av samtykkeskjema hvis man ønsket å være med i gruppeintervju. Mange meldte seg og det var god spredning mellom skoletrinn og roller, men ikke kjønn. Intervjugruppene ble sammensatt litt ulikt etter hva man var mest opptatt av å få ut av samtalen. For eksempel var det kun ressurslærere eller kun skoleledere og nettverksledere i noen grupper der vi ønsket å tydeliggjøre de ulike perspektivene, mens gruppene i andre tilfeller var sammensatt av både ressurslærere og skoleledere der formålet var å få frem litt ulike perspektiver.

Både ressurslærere, skoleledere og nettverksledere deltok i datainnsamlingen. De alle fleste ressurslærerne var forholdsvis nye i funksjonen, men mange hadde lang erfaring som lærere eller annet arbeid i skolen (for eksempel miljøarbeid). Blant de som deltok i gruppeintervju var alle kvinner, noe som nok henger sammen med at det store flertallet i nettverket var kvinner. Vi må ta høyde for at resultatet som kom fram i studien er preget av dette, og at vi ikke får frem perspektiv som mannlige intervjuobjekter ville tatt. Det er imidlertid en generell utfordring at grunnskolesektoren har en stor overvekt av kvinnelige ansatte.

Alle deltagerne kan betegnes som kunnskapsarbeidere slik vi har beskrevet det i teoridelen av oppgaven, ettersom de hadde arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere men hvor den profesjonelle kunnskapen er grunnlaget for daglig arbeidsutførelse og problemløsning (Irgens og Wennes, 2011).

#### 4.6 Datainnsamling

I tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv valgte vi å benytte kvalitative datainnsamlingsmetoder (fokusgruppeintervju og deltagende observasjon) når vi skulle

forsøke å besvare vår problemstilling. Målet for kvalitativ forskning er å oppnå en økt forståelse av sosiale fenomener. Dette innebærer at det må være en tett kontakt mellom de som undersøker og de som undersøkes og at analysene tar utgangspunkt i fylldige data om de personene eller situasjonene som studeres. Der man gjennom kvantitative metoder studerer og observerer på avstand, er opptatt av utbredelse, antall og muligheter for statistisk generalisering, tar man i kvalitative metoder utgangspunkt i tekst eller visuelle data, undersøker prosesser og mening og søker innsikt og forståelse (Thagaard, 2013). I vår undersøkelse samlet vi inn fylldige data fra deltagende observasjon ved to halvdags-nettverkssamlinger og gjennomførte fire fokusgruppeintervju med til sammen ni nettverksdeltagere.

#### **4.6.1 Fokusgruppeintervju**

Intervjuer skiller seg fra vanlige samtaler fordi det er et formål for samtalen, man må sikre at man får relevante data og det er knyttet bestemte roller til samtalen. Ved gruppeintervjuer får man anledning til å intervju flere informanter på samme tid og samme sted. Gruppeintervju er særlig egnet som datainnsamlingsmetode der man tar sikte på utdype noen tema blant personer som har et noenlunde felles grunnlag å diskutere ut i fra. Dette var tilfellet i vårt prosjekt da alle våre informanter deltok i et felles nettverk og hadde en felles faglig interesse av de problemstillingene som ble drøftet der. Gruppeintervju kan også gi rikere data ved at deltagerne har mulighet til å forfølge hverandres svar og kommentere hverandre (Thagaard, 2013). I vår studie var vi mest interessert i dialogen og interaksjonen i gruppen, og deltakernes respons på de andre deltakernes utsagn. Dette gav intervjuene preg av å være fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuer kan innebære elementer av både kvalitative intervju og observasjon. Den minner om kvalitative intervju ved at deltakerne blir bedt om å forholde seg til spørsmål eller emner som forskerne har utarbeidet på forhånd. Formålet er imidlertid ikke å komme i dybden på individuelle svar, men mer å studere deltakernes interaksjon og respons på hverandres utsagn. På denne måten minner fokusgruppeintervju også om observasjonsstudier, fordi de har fokus på sosial interaksjon (Justesen og Mik-Meyer, 2010).

Informantene i vårt studie ble invitert til fokusgruppeintervju på en nettverkssamling hvor vi samtidig informerte om prosjektet. De ble deretter kontaktet i etterkant av nettverkssamlingen med en konkret forespørsel. Intervjuene foregikk et nøytralt, men godt kjent sted i kommunen, på et uforstyrret møterom som var lett tilgjengelig for alle. De fleste intervjuene

foregikk på slutten av en arbeidsdag. Alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført som gruppesamtaler på 1- 1 ½ time hvor en forsker og 2-3 deltagere møttes fysisk og en forsker deltok via Skype. Gruppeintervjuene var delvis strukturerte, det vil si at vi søkte å få informasjon om temaer som var beskrevet i en intervjuguide samtidig som vi fulgte informantenes fortellinger og respons på hverandres fortellinger, og var åpen for å ta opp temaer som de var opptatt av, men som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2013). Intervjuguiden (se vedlegg 2 og 3) inneholdt fastlagte tema som for eksempel struktur og organisering, arbeidsformer, samarbeid i nettverket og utbytte av å være med. Rekkefølgen på temaene var ikke bestemt og fokusgruppeintervjuet var lagt opp som en gruppesamtale rundt de aktuelle temaene. Guiden ble ikke fulgt slavisk, men ble mer brukt som en hjelp til å huske det som burde tematiseres, sikre at noenlunde samme tema ble drøftet med alle og sikre flyt i samtalen. Samtidig ble den ikke så styrende for samtalen at man ikke kunne forfølge de temaene som informantene brakte inn underveis i intervjuet. Den forskeren som var tilstede fysisk ved intervjuene ledet samtalen og var ordstyrer. Den som deltok på Skype noterte seg viktige tema å følge opp og spilte inn disse i samtalen underveis. I løpet av de første intervjuene fikk vi "et overblikk" over hvilke temaer informantene oppfattet som viktige, før vi etter hvert gikk vi mer i dybden og fikk mer og mer "mettede" data.

#### **4.6.2 Deltagende observasjon**

Hvis man ønsker å iakttå hvordan folk handler og forholder seg til hverandre i sosiale sammenhenger kan man benytte seg av deltagende observasjon som metode. Der er forskeren tilstede i de sammenhengene hvor informantene oppholder seg, og prøver å få innsikt i deltagerens situasjon ved å delta i aktiviteter, skape kontakt, snakke med dem og få tilbakemelding på egen forståelse underveis. Man samhandler samtidig som man iakttar. Intervjuer kombineres ofte med deltagende observasjon (Thagaard, 2013). I vårt tilfelle ønsket vi å få mulighet til å studere hvordan relasjonene mellom nettverksdeltagerne fremsto og hvordan nettverksmedlemmene forholdt seg til hverandre i tillegg til det de ga uttrykk for i fokusgruppeintervjuene.

Vi deltok på to nettverkssamlinger. Begge deltok på en av samlingene, mens bare en av oss deltok på begge. Vi innhentet tillatelse fra både kommunens skoleledelse og nettverkslederne før vi observerte. Vi presenterte oss selv og prosjektet første nettverkssamling vi var tilstede. Vi ble møtt med velvilje og mange samtykket i å delta i studien der og da. Dilemmaene og utfordringene knyttet til å forske i egen kontekst kommer vi tilbake til senere. Etter å ha



drøftet på forhånd hva som var mest hensiktsmessig, kom vi til at en tematisk guide var tilstrekkelig. På samme måte som under gruppeintervjuene var observasjonsguiden laget ut i fra en foreløpig problemstilling styrende for hva vi ønsket å fokusere på, men samtidig var vi fleksible og lot det deltagerne var spesielt opptatt av og det som vekket interessant respons fra andre deltakere, prege den samtalen. En detaljert observasjonsprotokoll var ikke hensiktsmessig for vårt formål, ettersom det da ville begrenset oss i datainnsamlingen.

#### 4.7 Analyse

Ved kvalitativ analyse vil man ut i fra teksten både beskrive, men også tolke fenomener. I motsetning til kvantitativ forskning skjer tolkning og analyse parallelt i kvalitativ forskning, Man legger til grunn at beskrivelser ikke kan skje uten at hendelsene tillegges mening (Thagaard, 2013). Og selv om kvalitativ forskning tradisjonelt har vært forbundet med en induktiv tilnærming, er det vanlig at man veksler mellom induktive og deduktive faser i både datainnsamling og analyse. I vår undersøkelse tok vi sikte på å beskrive typologier, modeller og begreper og gjennom dette utvikle en form for konseptuell generalisering slik Tjora (2010) beskriver i stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI).

Vi tok lydopptak av alle intervjuer, og intervjuene ble transkribert i sin helhet av en av forskerne. Fra nettverkssamlingene ble det skrevet forholdsvis detaljerte observasjonsnotater. Til sammen utgjorde disse tekstene og «tykke» beskrivelsene våre analysedata (Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Gjennom hele analyseprosessen beveget vi oss frem og tilbake mellom data og teori slik vi har beskrevet over, men samtidig forgikk analysearbeidet også i faser slik som blant annet Thagaard (2013) og Tjora (2010) har beskrevet. Innledningsvis ble alle analysedata gjennomlest flere ganger av oss begge. Deretter identifiserte vi analytiske enheter ved materialet (ord, setninger og enheter som representerte en egen mening) og markerte disse med empirinære begreper (1.koding). Så systematiserte vi materialet i beskrivende og erfaringsnære kategorier hvor enhetene i hver kategori omhandlet samme tema. Etter at vi hadde gjort dette satt vi igjen med en temasortert empiri og nitten innledende koder. På dette stadiet i analysen benyttet vi ulike former for analysetabeller for å få bedre oversikt over materialet.

Alle de innledende kodene ble så samlet og sortert i ulike grupper ut i fra det som ble vurdert som relevant ut i fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre i analysen jobbet vi fortsatt med å "kna" dataene og etter hvert vokste det frem et mønster av hovedkategorier og underkategorier som til sammen utgjorde rammen for oppgavens resultatdel. Deretter forsøkte

vi ved hjelp av relevant teori og ulike perspektiver å "løfte blikket" og se om det kunne være noen mer generelle og "analytiske" merkelapper som kunne beskrive fenomenene (Tjora, 2010). Underveis i hele analyseprosessen drøftet og diskuterte vi fortløpende funnene imellom oss slik at vi kunne se på materialet ut i fra litt ulike perspektiv og etter hvert sammen skape en helhetlig oppfatning av fenomenene. Tre hovedkategorier med tilhørende delkategorier og delemner vokste frem gjennom analysen:

### ***I Kunnskaping og utvikling av ny praksis***

I a. Kunnskaping (Kunnskapsformidling, "Å lære sammen", Læring som prosess i sirkulære bevegelser)

I b. Utvikling av ny praksis (Ny praksis, Skoleledelsens deltagelse, Samarbeid med nettverkslederne)

### ***II Motiverte deltagere og interessefellesskap***

II a. Motiverte deltagere ("Det kribler i kroppen", Forutsigbarhet, langsiktighet og forankring, Lederdeltagelse gir motivasjon)

II b. Interessefellesskap (Alle "brenner" for faget, interessefellesskap også på digitale arenaer, fellesskap preget av trygghet og tillit.

### ***III Formelle strukturer og helhetlig strategi***

III a. Formelle strukturer (Rammer for nettverksdeltagelse, Nettverksledelse med en strategi, Fast innhold på samlingene)

III b. Helhetlig strategi (Nasjonal og kommunal forankring, Lederforankring og lederdeltagelse, Ny lærerfunksjon, Tydelig mandat)

I kapittel 5 vil vi beskrive alle funnene mer inngående.

## **4.8 Etiske betraktninger**

Bruken av kvalitative metoder er i sterk vekst, og litteraturtilfanget om kvalitative metoder øker stadig. Som vi har vært inne på er en styrke ved å bruke kvalitative metoder at det blir mulig å studere områder som er lite undersøkt. Samtidig må man være oppmerksom på at den nære kontakten mellom forskere og de som studeres innebærer noen metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2013).

På samme måte som i all forskning er det i kvalitative forskningsprosjekter noen etiske retningslinjer som bygger på grunnprinsipper knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og klargjøring av konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Når det gjelder det første grunnprinsippet, *informert samtykke* informerte vi om prosjektet på en nettverkssamling, der alle i nettverket fikk anledning til å skrive under på samtykke. Det var også mulighet til å reservere seg. Alle som ønsket å delta i intervju skrev under på samme samtykke-skjema (se vedlegg 1). I noen tilfeller kan forskerne oppleve etiske dilemmaer knyttet til informert samtykke og fenomener man ikke kan opplyse om av hensyn til forskningen. I prosjektet vårt opplevde vi ikke at det var informasjon vi hadde behov for å holde tilbake. Samtidig kunne vi ikke vite på forhånd hvilke innsikter dataene ville gi, hvordan vår tolkning av dataene ville være, og om det ville gi uheldige konsekvenser som deltakerne burde blitt gjort oppmerksom på. Med bakgrunn i dette var vi særlig oppmerksom på å anonymisere både deltakerne og kommunen de jobber i, og nå i ettertid ser vi det ikke som overveiende sannsynlig at presentasjon av funnene vil gi slike uheldige konsekvenser (Thagaard, 2013).

Det andre grunnprinsippet som er knyttet til *konfidensialitet* ble ivaretatt ved at vi kun brukte gruppeintervjuer og ved at alle navn og eventuelle personidentifiserbare opplysninger ble tatt bort når vi transkriberte gruppeintervjuene. Videre ble både kommune, nettverk og alle informantene anonymisert i oppgaven når resultatene skulle presenteres, og vi valgte en nøytral beskrivelse av rollen deltakerne har i nettverket. Sist, men ikke minst var det også anledning for alle informantene å lese gjennom empiridelen før den ble levert inn

Vi undersøkte også om det var nødvendig å melde inn prosjektet til NSD ved å besvare noen spørsmål de har utarbeidet (se vedlegg 4). Ifølge resultatet av denne testen var det ikke nødvendig å melde prosjektet fordi prosjektet ikke behandlet personopplysninger. Det ble derfor ikke sendt melding til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Konfidensialitet berører også spørsmålet om lagring av materialet. Det skal vurderes nøye hvor lenge det er behov for å lagre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. For vårt vedkommende var lydopptakene en slik kilde, ettersom stemmer kan gjenkjennes og knyttes til personer og disse har vi derfor slettet.

Et tredje grunnprinsipp er knyttet til de *konsekvensene* forskningen kan ha for deltakerne. Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger som går ut over deltakernes integritet (Thagaard, 2013). Kunnskapsutvikling i lærende nettverk er i utgangspunktet i liten grad konfliktfylt og sensitiv problematikk. I tillegg

har personene som deltok i fokusgruppeintervju blitt anonymisert. Samtidig deltok vi som observatører på to samlinger, og på den ene samlingen ble det delt en praksisfortelling fra en situasjon som involverte sårbare barn. Denne er gjengitt i innledningen på oppgaven. I dette tilfellet la vi ekstra stor vekt på anonymitet, og konfidensialitet og kvalitetssikret dette ved at flere, inkludert nettverksledelsen leste gjennom teksten, og godkjente den beskrivelsen som forelå.

Når det gjelder kvalitative forskningsprosjekter er det i tillegg nødvendig å gjøre noen etiske vurderinger knyttet til at det er direkte kontakt mellom forsker og deltager, både i forhold til datainnsamling, analyse, forholdet mellom teori og data, og presentasjon av resultater. I vår kontakt med nettverket forsøkte vi underveis å opptre sensitivt, å være åpne for og særlig oppmerksomme på hvis noen formidlet ubehag ved å være med på undersøkelsen. Vi forsøkte også å beskrive undersøkelsen som sådan og vårt eget ståsted så transparent som mulig slik at det vil være mulig for leseren å vurdere hvorvidt dette kan påvirke troverdigheten av resultatene. Vi vil gjøre nærmere rede for forhold som kan ha betydning for troverdighet og generalisering i neste kapittel.

#### **4.9 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet**

Uansett hvilket vitenskapelig ståsted man velger for sin forskning vil det være viktig å vurdere metodene i forskningen sett opp mot noen kvalitetskriterier (Thagaard, 2013). I følge (Tjora, 2010) handler kvaliteten i kvalitativ forskning om særlig tre forhold: pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet. Vi vil nå drøfte hvordan disse tre forholdene gjorde seg gjeldene i vår studie.

##### **4.9.1 Pålitelighet**

Pålitelighet av kvantitativ forskning er mest knyttet til beskrivelser av målemetoder og måleinstrumenter slik at andre kan gjenta det som er gjort og få samme resultat (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er spørsmålet om pålitelighet mer knyttet til hvordan kontakten er mellom informanten og forskeren siden kvalitativ forskning innebærer tett kontakt mellom disse. Troverdigheten av forskningen vil være avhengig av om forskeren i tilstrekkelig grad greier å redegjøre for, og reflektere over, hvordan egen posisjon kan ha påvirket forskningsarbeidet. For eksempel: har man noe til felles med informantene eller et særskilt engasjement? Og hvordan kan dette vet ha påvirket tilgangen til feltet, datainnsamlingen, analysen eller resultatene? (Tjora, 2010). Forskerens avstand eller nærhet til feltet kan ha

både fordeler og ulemper og det er en pågående diskusjon om det er en fordel eller ulempe å observere i/forske i en fremmed kontra egen kultur (Thagaard, 2013).

Vi var to forskere som gjennomførte denne studien: en av oss hadde jobbet mye med utviklingsarbeid i utdanningssektoren og en hadde lite kjennskap til utdanningssektoren, men hadde jobbet med utviklingsarbeid på andre områder. I mange sammenhenger argumenteres det med at tilknytning til kulturen gir de beste forutsetninger for innsikt. Dette handler om at forskeren og de som blir forsket på har mange av de samme erfaringene og at forskerne derfor lettere kan oppnå en forståelse av situasjonen til de som forskes på og stille presise spørsmål (Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Slik vi ser det var det en fordel at en av oss hadde noe kjennskap til kulturen og nettverket på forhånd. Det gjorde at språket, konteksten og mye av det faglige og formelle som ligger til grunn for lærernes praksis allerede var kjent. Disse erfaringene gjorde det lettere å utvikle relevante spørsmål til intervjuene og at samtalen fløt mer naturlig rundt emner man har et felles engasjement rundt. I tillegg var relasjon til kommunen en direkte årsak til at vi fant studieobjektet og fikk lettere tilgang til feltet (Tjora, 2010). Alt dette er i tråd med det Tjora (2010) beskriver som fordeler med å kjenne feltet.

På den andre siden kan felles engasjement gjøre forskeren mer forutinntatt, og gjøre det vanskeligere å opprettholde nødvendig distanse. Et eksempel på dette i vår studie var at vi bidro til å opprette en Facebookgruppe for nettverket fordi vi slik vi kjente nettverket så at det kunne gi fordeler i form av lettere kommunikasjon. Potensielt kunne dette påvirket funnene, uten at vi synes å se at det var tilfelle på en måte som har vesentlig betydning for konklusjonene i oppgaven. Å komme utenfra kan gi fordeler fordi forskeren kan studere den fremmede kulturen i et mer distansert perspektiv. Det kan gi et bedre grunnlag for å forstå relasjoner mellom dem som observeres uten å være for styrt av forutinntattheter. Da kan man lettere stille spørsmål ved det deltakerne tar for gitt (Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Siden det var en risiko i vårt prosjekt at det kunne bli vanskelig for forskeren fra utdanningsfeltet å stille nok kritiske spørsmål, ble det et særlig ansvar for den andre forskeren å ivareta dette.

Vedkommende fikk et ansvar for å "å ha et utenifra- blikk" på det som ble diskutert og stille spørsmål rundt det som kunne synes å være allerede vedtatte "sannheter" innenfor den konteksten informantene og den ene forskeren var en del av. Samtidig var ikke forskeren fra utdanningsfeltet en del av ressurslærernes praksisfellesskap og innsikten i deres daglige arbeid var derfor også begrenset. Vår vurdering er at dette til sammen bidro til en avstand og nærhet mellom forskere og informanter som gjorde det mulig å forstå dynamikken i

relasjonene mellom dem som ble forsket på, men samtidig stille spørsmål ved fenomener deltakerne tok for gitt. Uansett hevder Thagaard (2013) at begge standpunktene representerer overforenklinger, ettersom den forståelsen forskeren kommer fram til både er preget av forskerens tidligere erfaringer og av inntrykk fra feltsituasjonen, uavhengig av om forskeren har tilknytning til kulturen som studeres eller ikke.

#### 4.9.2 Gyldighet

Gyldigheten i en studie sier noe om undersøkelsen faktisk måler det den sier den skal måle. For å hindre at det stilles spørsmål rundt forskningens troverdighet er det viktig å synliggjøre det man gjør, både i datainnsamling, analyse og i tolkning av data (Thagaard, 2013). Samtidig er det viktig at forskningen er forankret i faglighet og i annen forskning (Tjora, 2010). I vårt prosjekt har vi etter beste evne forsøkt å gjøre rede for hvordan data er utviklet, og alle de andre metodiske valgene vi har gjort underveis. Samtidig har vi forsøkt å tydeliggjøre hvilket teoretisk perspektiv og fortolkningsramme funnene ble analysert i. Denne systematikken er selvsagt ingen garanti for "sikker viten" i forskningen, men det gir større muligheter for andre forskerkolleger og andre interesserte til å vurdere det vi har gjort, og det gir flere muligheter for kvalitetssikring (Tjora, 2010). Vi har også forsøkt så godt det lar seg gjøre å skille mellom informasjonen vi har fått gjennom observasjon og fokusgruppeintervju og det som er våre egne vurderinger når vi skrev ut oppgaven.

#### 4.9.3 Generaliserbarhet

Begrepene reliabilitet og validitet har oppstått i forbindelse med kvantitativ forskningstradisjon, med kvantitative målemetoder og måleinstrumenter. Innenfor kvalitativ metode er det ikke etablert noen praksis for å benytte alternative begrep. Begrepene anvendes derfor også i forhold til intervju og observasjoner, men de er stadig gjenstand for diskusjon (Thagaard, 2013). Validitet og reliabilitet er begrep som er nært knyttet til spørsmålet om generaliserbarhet, det vil si om funnene kan si noe om en større populasjon og om de kan si noe om representativitet. Og som vi allerede har vært inne på er troverdigheten og generaliserbarheten av resultatene fra kvalitativ forskning avhengig av at man synliggjør det man gjør, både i datainnsamling, analyse, og tolkning av resultater. Men selv om vi har tilstrebet å gjøre dette i vår studie, er det selvsagt alltid slik at egen forforståelse, eller for å bruke (Senge, 1990/2006) sitt begrep "mentale modeller", vil påvirke hva vi ser.

Det har vært mange spørsmål i metodelitteraturen knyttet til både om det er mulig å generalisere funn fra kvalitative undersøkelser og eventuelt hvordan dette skal gjøres. I noen sammenhenger gir det ikke mening å snakke om generalisering. For eksempel gjelder dette studier som skal belyse eller løse et konkret problem innenfor en enkelt virksomhet. I vår studie var derimot noe av formålet å se om det var mulig å lære noe om kunnskapsutvikling i nettverk også utover vår studiecase.

Tjora (2010) har beskrevet tre former for generalisering. *Naturalistisk generalisering* hvor det er opp til leseren selv å vurdere studiens gyldighet etter at forskeren har redegjort for studiens detaljer. Selv om vi i vår studie har prøvd å beskrive vår case så godt som mulig, er det vanskelig for oss å vurdere om dette er godt nok beskrevet slik at andre kan generalisere funnene ut i fra det. Det gjør at vi, slik som Tjora (2010), stiller oss noe undrende til om dette i det hele tatt er mulig. *Moderat generalisering* stiller store krav til forskerne fordi det er opp til dem å knytte egne funn til for eksempel konteksten, tidspunkt, andre resultater utenfor prosjektet og andre relevante sosiale prosesser. En slik form for generalisering kan, naturlig nok, være utfordrende i forhold til bekvemmelighetsutvalg, slik som vi har i vår studie. Tjora (2010) argumenterer videre for at *konseptuell generalisering* er mer egnet hvis man ønsker å si noe om typologier, modeller eller begreper som ikke kun er knyttet til foreliggende empiri. For å sikre relevansen utover egne data må også tidligere forskning og teori benyttes for å bygge opp under en større gyldighet og mulighet for generalisering. Ved denne formen for generalisering er det viktig å stille seg spørsmål om hva egne funn handler om, generelt sett, også utover egen case, samt om det finnes noen begreper som er sentrale eller noen dimensjoner som kan beskrive variasjonen.

I vår studie forsøkte vi å heve blikket og relatere egen empiri til både grunnleggende teori om kunnskapsutvikling og relevant forskning. Vi forsøkte gjennom hele prosjektet å tydeliggjøre hvilke teoretiske perspektiver som lå til grunn for våre valg. For eksempel ønsket vi at oppgaven skulle ha et tydelig avtrykk i et praksisbasert kunnskapssyn, og redegjorde for ulike teoretiske perspektiv og modeller som hadde forankring i et slikt kunnskapssyn. Samtidig forsøkte vi å utfordre oss selv til å se spesielt etter utsagt og observasjoner som kunne tydeliggjøre hvordan også andre perspektiver kom til syne. Da var det en styrke at vi var to forskere som kontinuerlig kunne utfordre hverandre i forhold til flere ulike perspektiv. Vi intervjuet også personer som hadde ulike roller for å få belyst kunnskapsutvikling i nettverk ut i fra flere ulike perspektiv, og satte sammen noen av fokusgruppene på tvers av roller. Andre

grupper var mer homogene (kun ledere). På denne måten fikk vi belyst en stor bredde av perspektiver, og undersøkt noen mer i dybden. Vi intervjuet også heller flere små grupper med færre personer slik at de skulle få god anledning til å legge frem sine erfaringer. Sist, men ikke minst fikk informantene anledning til å lese gjennom resultatkapittelet, og se om de kjente se igjen i det som var skrevet. På tross av dette er det fortsatt ikke mulig å hevde helt bestemt at deltakerne vi intervjuet er representativ for hele nettverket, eller for andre nettverk utover vår case. Ville vi fått andre fortellinger om vi hadde intervjuet andre personer? Ved å rekruttere de som selv ønsket å bli intervjuet, kan det være en fare for at det er de mest positive, motiverte og aktive deltakerne i nettverket som har meldt sin interesse. Dette kan gi et noe skjevt bilde av hvordan nettverket oppfattet kunnskapsutviklingen i nettverket. I gruppeintervjuer kan det også være en fare for at vi får et skjevt bilde ved at særlig noen dominere gruppen med sine synspunkter (Thagaard, 2013). Dette forsøkte vi å unngå både ved å styre samtalen underveis i intervjuene, og være spesielt oppmerksom på avvikende synspunkter da vi var tilstede og observert ved nettverkssamlingene. Vi ser også en usikkerhet knyttet til at det bare var kvinner som deltok i fokusgruppeintervju, og at vi på den måten kan ha gått glipp av perspektiv som særlig mannlige ressurslærere og skoleledere var opptatt av.

På tross av at vår studie kan ha enkelte svakheter knyttet til mulige skjevheter i utvalget, fortolkning og representativitet, er vi av den oppfatning at vi ut i fra det nettverket vi undersøkte kan gjøre oss noen generelle antagelser på bakgrunn av de mest robuste funnene. Dette gjelder de funnene vi har valgt å drøfte mer inngående i drøftingsdelen. De funnene vi valgte å drøfte hadde informantene noenlunde omforente beskrivelser av uansett hvilken rolle de hadde i nettverket, og de ble bekreftet både av andre case-studier og et stort omfang av teori. Dette bidro også til å styrke våre tolkninger (Tjora, 2010). Hvilke funn dette gjelder vil fremgå i oppgavens drøftingsdel.

#### **4.10 Oppsummering**

I oppgavens metodedel har vi lagt vekt på å perspektivere oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, beskrive og begrunne fremgangsmåten for gjennomføringen av undersøkelsen og se på mulige metodiske begrensninger. Vi har argumentert for at et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv og bruk av kvalitative metoder i form av intervjuer og observasjoner var best egnet for å besvare oppgavens problemstillinger. Vi har tatt forbehold om at mulige skjevheter i utvalget og undersøkelsesmetoder kan innvirke på funnenes



representativitet, men samtidig har vi den oppfatning av de mest solide funnene kan ligge til grunn for noen generelle betraktninger om kunnskapsutvikling nettverk i offentlig sektor.

## 5.0 EMPIRISKE FUNN

### 5.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres data fra deltagende observasjon og intervjuer med ledere og ressurslærere rekruttert fra vårt "studie-case", et lærende nettverk. Gjennom en temabasert analyse gikk vi gjennom alle analysedata grundig, identifiserte analytiske enheter, systematiserte materialet i beskrivende og erfaringsnære kategorier samt temasorterte empirien i noen innledende koder. I løpet av hele analyseprosessen beveget vi oss imellom data og teori slik vi beskrev i metodekapittelet. Som en hjelp til analysen satte vi de ulike kodene inn i ulike former for analysetabeller for å få bedre oversikt over materialet. Gjennom analysen vokste det frem tre hovedkategorier med tilhørende delkategorier. Tabellen under gir en oversikt over de ulike kategoriene og hvordan de fremsto som en helhet.

Hovedkategorier	Delkategorier	Delemner
<b>1. Kunnskaping og utvikling av ny praksis</b>	1.1 Kunnskaping	1.1.1 Kunnskapsformidling
		1.1.2 "Å lære sammen"
		1.1.3 Læring som prosess i «sirkulære» bevegelser
	1.2 Utvikling av ny praksis	1.2.1 Ny praksis
		1.2.2 Skoleledelsens deltagelse
		1.2.3 Samarbeid med nettverkslederne
<b>2. Motiverte deltagere og interessefellesskap</b>	2.1 Motiverte deltagere	2.1.1 "Det kribler i kroppen"
		2.1.2 Forutsigbarhet, langsiktighet og forankring
		2.1.3 Lederdeltagelse gir motivasjon
	2.2 Interessefellesskap	2.2.1 Alle "brenner" for faget
		2.2.2 Interessefellesskap også på digitale arenaer
		2.2.3 Fellesskap preget av trygghet og tillit
<b>3. Formelle strukturer og helhetlig strategi</b>	1.1 Formelle strukturer	3.1.1 Rammer for nettverksdeltagelse
		3.1.2 Nettverksledelse med en strategi
		3.1.3 Fast innhold på samlingene
	1.2 Helhetlig strategi	3.2.1 Nasjonal og kommunal forankring

		3.2.2	Lederforankring og lederdeltagelse
		3.2.3	Ny lærerfunksjon
		3.2.4	Tydelig mandat

Tabell 5.1. Oversikt over empiriske hovedkategorier, delkategorier og delemner

I fortsettelsen vil vi redegjøre mer i detalj for hvordan de tre kategoriene og tilhørende delkategorier både samlet sett og hver for seg besvarer *hvordan et kommunalt nettverk for ressurslærere kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen*. Empirien presenteres gjennom oppsummerende tekst og sitater som til sammen utgjør "tykke beskrivelser" av datamaterialet. De "tykke beskrivelsene" vil være både beskrivende og fortolkende i og med at vår forforståelse også vil innvirke på det som presenteres (Thagaard, 2013). I kvalitativ metode er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom problemstilling, datainnsamling og analyse så våre subjektive tolkninger underveis vil også prege analysen. Mange av elementene som vokste frem gjennom våre analyser kunne derfor vært sammensatt på ulike måter. Men for å tydeliggjøre den pedagogiske fremstillingen av funnene valgte vi å kategorisere og dele opp funnene på den måten tabellen beskriver og vi vil nå presentere de ulike funnene hver for seg.

## 5.2 Kategori 1: Kunnskaping og utvikling av ny praksis

Nettverket for ressurslærere hadde på undersøkelsestidspunktet eksistert i omtrent ett år. Som vi beskrev i metodekapittelet var deltagerne i nettverket lærere som var ansatt for å følge opp skolens arbeid med trygt læringsmiljø. Lærere fra alle barne- og ungdomsskolene i kommunen deltok og som oftest også deres ledere. Til sammen utgjorde nettverket omtrent 60 deltagere. Det var ulikt hvor mange som deltok fra hver skole, men fra de fleste skoler deltok en til to personer. Gjennom vår deltagende observasjon på samlinger og i intervjuene ble vi oppmerksom på både *hvor mye* kunnskap som ble formidlet og delt og *hvordan* det ble gjort. I dette delkapittelet vil vi se nærmere på hvordan informantene beskrev at kunnskap både ble formidlet, delt og skapt gjennom en kollektiv prosess samt eksempler på utvikling av ny praksis og viktige forutsetninger for at ny praksis kunne utvikles.

### 5.2.1 Kunnskapsformidling

I nettverket ble det utvekslet kunnskap både mellom nettverksledere og nettverksdeltagere, mellom ledere og ressurslærere, ressurslærere imellom og mellom skoler. Ett eksempel på hvordan kunnskap ble overført mellom nettverksledere og nettverksdeltagere var kunnskapsformidling i form av plenumsinnlegg på nettverkssamlingene hvor ny forskning, nye metoder og verktøy ble formidlet. Dette var noe informantene satte stor pris på. I og med

at mye av det som ble formidlet også var svært praksisnært ble mange også inspirert til å ta i bruk det de hadde hørt i egen skolehverdag. Det tente en gnist og man fikk lyst til å lære mer og prøve ut noe av det man hadde lært og hørt i praksis.

Å ha noen som "gikk foran" og tilgjengeliggjorde ny kunnskap bidro til at man hele tiden var "fremoverlent" og på søken etter ny kunnskap. En av skolelederne beskrev for eksempel hvordan hun i forbindelse med en samling ble inspirert til å kjøpe en fagbok som hun leste og delte videre med sin ressurslærer

*Den forrige boken, kjøpte jeg inn før forrige samling, leste hele boken og gav den til ressurslæreren som gav den til neste. Ikke sant for å spre. Og det også kan være en sånn positiv bivirkning av at jeg er med på dette her, og så kjøpte vi den boken, og så kjøpte vi den boken, og så pusher vi rundt på dem og involverer hverandre mer.*

Nettverket bidro gjennom kunnskapsoverføringen således til å holde utviklingstakten oppe.

Samtidig ble det beskrevet som vanskelig å "overføre" det som ble formidlet direkte til sin egen skole, uten å gjøre et mer omfattende arbeid med å tydeliggjøre og definere mer konkret hvordan dette kunne gjøres ved den enkelte skole, og jobbe med å skape oppslutning rundt arbeidet blant alle sine kollegaer og lokale ledere. Hvis man skulle lykkes med det var man avhengige av at det var en utpreget delingskultur i nettverket hvor man så nytten av å formidle og dele egen praksis seg imellom og at man sammen kunne reflektere over og drøfte konkrete problemstillinger og mulige løsninger.

### **5.2.2 "Å lære sammen"**

Formidling i plenum var bare en av de læringsformene som ble benyttet på samlingene.

Metodikken, som stort sett var lik fra gang til gang utgjorde en samling av plenumsfremlegg, diskusjoner i plenum, refleksjon i minigrupper, gruppeoppgaver og "samsnakk to-og- to". Det ble også brukt film, praksisfortelling, det ble tipset om hefter, presentert ny teori og modeller fra sentrale forskere på feltet.

Det var nesten alltid lagt opp at en eller to fra nettverket delte sine erfaringer i plenum. Disse plenumssesjonene ble alltid verdsatt. For de aller fleste informantene var erfaringsdelingen mellom nettverksdeltagerne det som ble trukket frem som det åpenbart viktigste for å lykkes med det kollektive utviklingsarbeidet. De aller fleste formidlet en grunnleggende tro på at det å lære av hverandre var helt sentralt hvis man skulle lykkes med å jobbe systematisk og målrettet med å utvikle nye tiltak som skulle gi elevene en tryggere hverdag på skolen.

Uavhengig av hvilken rolle man hadde i nettverket ble muligheten for å snakke med andre

ledere eller ressurslærere i samme situasjon og utveksle erfaringer med dem særlig fremhevet:

*Jeg er veldig glad i erfaringsdeling, å få høre hvordan man gjør det på andre skoler. Det synes jeg kommunen har blitt kjempeflink til. Å legge til rette for mer deling. At det blir mer sånn delingskultur. Vi synes jo vi oppdaget det etter at vi begynte med ....., at vi føler oss mer som en helhet. Det var lettere å komme til andre skoler å spørre. Vi har dannet avdelingsledernetverk også med de nærmeste skolene.*

Noe av årsaken til at de verdsatte nettverket var at det ble lagt til rette for at man kunne utveksle erfaringer. Man var i stor grad "alene" om å finne løsninger på komplekse problemstillinger ved sin skole. Det opplevde de krevende og lite hensiktsmessig. Både det å få kjennskap til hvordan andre skoler jobber og få et felles utgangspunkt slik at man kan ta kontakt for å drøfte konkrete problemstillinger ble trukket fram.

De som delte praksiseksempel på samlingene formidlet i detalj hvordan man hadde valgt å gå frem på den aktuelle skolen for å lykkes med det tiltaket man beskrev. Det var utelukkende "gode eksempler" som ble beskrevet og det var satt av tid etterpå til at de andre deltagerne kunne stille spørsmål. I tillegg ble det som regel lagt opp til en gruppe- refleksjon i etterkant av presentasjonen hvor man kunne reflektere i mindre grupper på tvers av skoler og en mer overordnet grupperefleksjon på slutten av dagen med deltagere fra samme skole hvor man drøftet hva man kunne ta med seg hjem til egen skole, og hvordan man kunne arbeide med utviklingsarbeid inspirert av det som er presentert. En beskrev slik hvor verdifullt dette hadde vært:

*Vi får jo mulighet til å snakke med hverandre i grupper og som læringspartner og da får man jo snakket om hva man gjør og hva som fungerer. Det synes jeg er utrolig nyttig og lærerikt. Jeg lærer masse. Jeg blir alltid gira når jeg har vært på disse nettverkene. Jeg får energi av det. Både fordi jeg har blitt kjent med flere og på grunn av faglig input.*

I tillegg ble presentasjonen lagt ut på den digitale plattformen Itslearning. De som presenterte i nettverket var på forhånd forespurt av nettverkslederne som var godt kjent med hvor det ble gjort godt arbeid gjennom deres hyppige besøk på skolene. De hadde også mye kunnskap om gode måter å arbeide med trygt læringsmiljø på gjennom deltagelse i det nasjonale læringsmiljøprosjektet. Både overordnet teori og lokal erfaringsbasert kunnskap om hvordan man kan omsette teori til praksis bidrar til at de fanget opp de gode eksemplene og at det som ble presentert kan sees på som "beste praksis" og er noe å strekke seg etter for de andre skolene. En slik måte å legge opp samlingene på var en nøye gjennomtenkt strategi fra de

som ledet nettverket, hvor de har valgt å bruke metoder som deltakerne også kan bruke i personalet. De har også lagt opp til variasjon slik at de skulle få flere metoder å bruke.

Som vi ser ønsket de særlig å løfte frem kunnskap og praksis som ikke bare var forankret i forskning og teori men som også hadde tatt form som lokal praksis ved en skole. Kunnskapen blir ifølge dem mer verdifull når noen har beskrevet direkte hvordan det er mulig å gjøre det i praksis. Det er ikke bare noe noen som står og forteller eller informerer hva teorien sier om beste praksis, men man får også et særlig innblikk i hvordan man kan gjøre det, hva som skal til for å få det til og hva som eventuelt har vært utfordrende. Å legge opp til at både teori og praksis møtes på denne måten, opplevde de ga deltagerne mer inspirasjon, brakte kunnskapen "nærmere" og gjorde det lettere for de andre i nettverket å se for seg hvordan man kan få til noe lignende ved sin egen skole.

*Vi har jo lagt opp til en form hvor det ikke skal være stor grad av forelesning. Fordi vi tenker at diskusjon i grupper, praksishistorier, delinger ...og vi har tenkt at de skal ha det med seg ut da. En ting er å sitte å høre på et menneske i tre timer. Det er ikke like lett å overføre til egen virksomhet.*

De som har prøvd ut ny praksis var også veldig engasjert i det de hadde gjort, noe som også smitter over på tilhørerne. En av de som selv ble forespurt om å dele med de andre i nettverket ga uttrykk for at hun opplevde det som inspirerende å dele. Hun fikk positive tilbakemeldinger og skryt for det de hadde gjort, noe som inspirerte henne til å fortsette å prøve ut ny praksis og utvikle seg videre.

Etter at man hadde deltatt i nettverket en tid var det mange som synes de hadde fått verdifulle samarbeidspartner i deltagerne fra de andre skolene. Dette åpnet for flere muligheter til å utvikle noe sammen. Konkrete samarbeidsrelasjoner og nye "nettverksdannelser" innenfor ressurslærernetverket ble beskrevet. For eksempel samarbeid mellom naboskoler og avdelingsledernetverk.

### **5.2.3 Læring som en prosess i sirkulære bevegelser**

For oss så det ut som den kollektive utviklingen av kunnskap skjedde som en prosess. Et viktig "første steg" i prosessen var at deltagerne ble inspirert og motivert. Først og fremst fortalte mange at de hadde blitt inspirert gjennom praksisfortellinger som hadde blitt delt gjennom nettverket, de hadde de fått anledning til å stille konkrete spørsmål, reflektert sammen med andre og drøftet det aktuelle tiltaket på nettverkssamlingen. Etter at de hadde vært på nettverkssamling og blitt inspirert var det mange som ønsket å ta med seg dette hjem til egen skole og utvikle nye praksiser her. En av ressurslærerne beskrev inngående hvordan

hun ble inspirert av noe hun fikk presentert på samling og videreutviklet det til noe som de prøvde ut på skolen. På direkte spørsmål fra oss var hun klar på at hun ikke gjorde akkurat det samme men at hun *gjorde noe annet*. Denne lærende prosessen ble tydelig i flere av samtalenene vi hadde.

*Noen ganger så kan vi sitte og diskutere, og så sier noen at de vil videreutvikle den og den ideen. Så neste gang kan man høre, hvordan ble den ideen. Sånn som det var en som ville gjøre noe av det samme som jeg hadde gjort i et prosjekt, og så spurte jeg denne gangen «ja hvordan gikk det», «nei de hadde gjort», ja og så fortalte hun meg hva de hadde gjort og så ble vi enige om at hvis noen av oss jobber videre med dette så skulle vi sende en mail til hverandre, eller snakkes neste gang. Det er læring (begeistrete tilrop fra sidelinjen).*

Det å kunne samskape ny praksis på denne måten ble begeistret omtalt som læring. Sitatet viser også hvordan de på nettverkssamlingen fikk anledning til å drøfte det de hadde hørt og sett gjennom gruppevise refleksjoner. I disse refleksjonsøktene ble de oppfordret til å være konkrete, rette blikket mot egen skole og tenke gjennom hvordan man praktisk kunne ta fatt på et endringsarbeid og skape ny praksis på egen skole.

Deltagerne erfarte at de var bedre rustet til å ta fatt på et utviklingsarbeid på egen arbeidsplass etter at de hadde diskutert sine planer i nettverket fordi de opplevde en trygghet ved at tiltakene som ble presentert og diskutert var forankret i det som gjerne beskrives som "best practice"

De ga også uttrykk for at det som ble formidlet via digitale arenaer bidro til denne læringen.

*Y: og det er også veldig fint at det finnes et sted, enten det er Facebook eller ITslæring og de powerpointene. Det er så lett å finne det om man får en idé og man vil bruke det til noe.*

Noe av det vi fattet særlig interesse for var den sirkulære bevegelsen vi syntes å se i kunnskapsutviklingen i nettverket, mellom presentasjon av nytt fagstoff eller praksiseksempler på samlinger og digitale arenaer, som igjen inspirerte til å prøve ut ny praksis som de i etterkant delte og drøftet med kollegaer. Dette førte igjen til at nye deltakere ble inspirert til å utvikle noe på egen skole. Disse kopierte ikke det de hadde fått presentert men videreutviklet egne ideer. I etterkant hendte det at de utvekslet erfaringer med de som hadde inspirert dem og ble enige om å holde kontakten for å drøfte videre erfaringer og eventuelt justere sin praksis.

Når vi nå har beskrevet hvordan kunnskapsutviklingen skjedde i nettverket, blir det viktig å se på hvilken betydningen dette hadde for utvikling av ny praksis på skolene. Dette vil vi se nærmere på i neste avsnitt.

#### 5.2.4 Ny praksis

På direkte spørsmål bekreftet flere informanter at deltagelsen i nettverket hadde ført til endring i form av nye måter å jobbe på for å skape trygt læringsmiljø for elevene. Det var blant annet flere eksempler på at skoler hadde gått sammen om å prøve ut ny praksis. Det var som regel ikke snakk om veldig store og omfattende endringer, men mer "småskala"-utprøving av nye tiltak som et resultat av samarbeid mellom skoler eller forbedring og videreutvikling av allerede eksisterende tiltak. Etter vår oppfatning var kanskje den viktigste effekten av nettverket at kontinuerlig var "på søken" etter nye måter å gjøre skolehverdagen bedre for elevene i kommunen og man delte det man hadde lært med egne kollegaer, slik at mange flere enn de som deltok i nettverket fikk tilgang til nye og ulike former for kunnskap om hvordan man kan skape tryggere læringsmiljø. Mange beskrev for eksempel at de nå brukte mer av felles utviklingstid på skolen til å dele ulike former for kunnskap som man hadde tilegnet seg gjennom nettverket, og at de ble brukt mer som ressurslærer på skolen i vanskelige elevsaker. Kunnskapen ble også delt på foreldremøter og noen hadde etablert en ordning med månedsbrev med nyheter fra nettverket som de delte med kollegaene på skolen.

I tillegg så man også en økende tendens til utvikling av mer kollektive og enhetlige praksiser i kommunen, på tvers av de ulike skolene. En av deltakerne sa helt konkret at nettverket *gjør kommunen mer samlet* og at skolene i større grad har den «den samme kunnskapen», noe som blant annet er viktig med tanke på at «å følge elevene fra barneskole til ungdomsskole». Et eksempel på felles utvikling på tvers av skoler var utviklingen av et elevrådseminar. Fire skoler samarbeidet først om å lage et elevrådseminar for å engasjere elevene i å skape et trygt læringsmiljø som de gjennomførte på skolene og senere presenterte i nettverket. Tre andre skoler videreutviklet og prøvde ut ideen inspirert av det de hadde fått presentert på samlingen og presentasjonen som var delt på Itslearning. Noe av det samme skjedde med et opplegg som ble kalt hverdagshelten.

Det å kunne bruke hverandre som læringspartnere gjorde at deltagerne utviklet en trygghet i rollen som ressurslærer noe som gjorde det lettere å ha mot nok til å initiere og igangsette ulike utviklingstiltak ved egen skole

*Jeg brenner for det. Jeg har fått masse positiv utvikling ved å få denne rollen og være med i disse nettverkene. Masse kunnskap. Bratt læringskurve innenfor dette området. Fått gjort masse spennende på skolen i løpet av dette året.*

Samtidig fremstod noen faktorer som vesentlig for at kunnskapsutviklingen i nettverket skulle føre til utprøving og endring av praksis på skolene. Dette var for eksempel at skoleledelsen deltok i nettverket, at man samarbeidet godt med nettverksledelsen, og at kunnskapsutviklingen foregikk i sirkulære bevegelser. Det vil vi se nærmere på nå.

### **5.2.5 Skoleledelsen deltagelse**

Det konkrete utviklingsarbeidet ved den enkelte skole lyktes særlig godt der både skolelederne og ressurslærerne deltok sammen i nettverket. Dette kom fram i samtaler med både med nettverksledelsen og deltakerne. For ressurslærerne handlet det mest om å *slippe å dra lasset alene*.

*Ja, for jeg tenker når jeg kommer på disse samlingene at «dette er kjempebra [...] for eksempel forrige gang som handler om å snu en vanskelig klasse. Vi har flere klasser vi kan bruke det på. [...] Og da hadde det vært så fint om den læreren i den klassen kunne vært med meg da og kunne sett det. Det blir tungt å skulle formidle alle de tre timene med det. Og når man da har en avdelingsleder som er med, da står vi to sammen.*

Det å være inspirator for sine kollegaer og skape engasjement for nye måter å jobbe på er krevende uten å ha ledelsen i ryggen. I samtalen med ressurslærerne og skolelederne kom det ved flere tilfeller fram at de opplevde motstand mot endring på skolene. En av skolelederne var opptatt av at man måtte legge opp til en god prosess for å få de andre lærerne med på utviklingsarbeidet og at man ikke la opp til å tre noe nytt over hodet på folk. Som vi har vært inne på ovenfor er skoleledelsens rolle veldig viktig nettopp i forhold til motstand, og følge opp kunnskapsutviklingen i nettverket på en måte som bidrar til at hele kollegiet på skolen blir med på å prøve ut ny praksis. Noe av det de skulle i gang med var et stort og omfattende arbeid. Det kunne bli krevende hvis ledelsen ikke er med. En av ressurslærerne satte ord på det hun opplevde som en konsekvens av at ledelsen ikke var med.

*Altså hvis 90 % er med på dette her, så oppleves det vanskelig med den 10 prosenten som ikke er det[...] Da skulle jeg hatt en ledelse som var sånn «men dette her virkelig satser vi på, dette skal alle gjøre» [...] Ja, da får du det til i noen klasser da, ikke sant [...] og så har du de som ikke «nei, dette her, uff, nei nå gjør vi det som vi alltid har gjort det». Disse klassene får ikke noe endring og det blir en skjevhet i skolekulturen, tenker jeg.*

Nettverkslederne var også opptatt av skoleledernes deltagelse og trakk særlig fram betydningen deres deltagelse hadde for at det ble satt av tid til å jobbe forebyggende og utviklingsorientert med læringsmiljø på skolene, og ikke bare i etterkant av at saker har



oppstått i miljøet. Ifølge dem var det et problem at ressurslærere som ikke hadde med leder sjelden fikk tid i felles utviklingstid.

Lederne selv syntes også at det styrker utviklingsarbeidet på egen skole å få være en del av nettverket sammen med ressurslæreren sin. En av dem trakk for eksempel fram legitimiteten ledelsen gir arbeidet. En annen var opptatt av å sette av tid til egen skole sammen med miljølæreren i nettverket gjennom deltakelse på samlinger.

### 5.2.6 Samarbeid med nettverkslederne

Det styrket også utviklingsarbeidet at nettverkslederne bidro som veiledere ved den enkelte skole. Mange fortalte at de samarbeidet med og fikk direkte veiledning av nettverkslederne når de skulle prøve ut nye måter å gjøre ting på. Som vi har vært inne på la nettverkslederne opp til å spre informasjon om ulike arbeidsmetoder og modellere en arbeidsform hvor teori og praksis integreres. De viste også filmer og presenterte relevante verktøy og modeller som deltakerne hadde glede av og som de kunne *jobbe videre med og gjøre lokalt til vårt*. Mye av dette var inspirert av metodikk fra store nasjonale satsinger som læringsmiljøetsatsingen og Ungdomstrinn i Utvikling.

Dette er kunnskap som nettverkslederne har arbeidet med i mange år, og derfor kunne de gi enkeltskoler veiledning tilpasset deres utfordringer og kontekst. Selv sa de at de hadde lagt opp til å gi deltakerne tyngde teoretisk og praktisk, slik at de kunne *løfte dette inn* i egen virksomhet og lede kollektive utviklingsprosesser på egen skole. Gjennom samtaler med deltakerne fikk vi inntrykk av at deltakerne opplevde nettopp en slik effekt for dem og for skolene deres.

Det så også ut som at det å kunne henvise til kunnskap utviklet i nettverket, og signaler fra skoleeier som kom via nettverket var av betydning for kunnskapsutviklingen og praksisendringen på skolene. En av deltakerne sa for eksempel at hun brukte informasjonen fra samlinger, f.eks. videoer og praksisfortellinger, til å holde innlegg for personalet på skolen i felles utviklingstid, og at hun i den forbindelse kunne si at *dette er det vi ressurslærere ønsker å ta tak i, eller dette ønsker kommunen og spesialrådgiverne at vi skal vi løfte opp og fokusere på*. En av skolelederne ga uttrykk for noe av det samme når hun sa at nettverket var en *måte å sette elevens psykososiale læringsmiljø på dagsorden og noe du må holde oppe hele tiden. Noe som må gjennomsyre absolutt alt*.

*Y: Ja, jeg tenker at den satsingen har gjort at dette her tar vi på fulleste alvor. Og det må vi jo.*

*X: Det handler jo om læring for ungene. Men jeg mener at for oss også så er vi hele tiden i utvikling.*

På direkte spørsmål fra oss om hvorvidt nettverket har medført endringer på skolen svarte en skoleleder *Ja, absolutt hos oss som er med der, og for de lærerne som har vært involvert når vi jobber med kapittel 9A saker, så tror jeg det har medført endring.*

Så langt har vi beskrevet en kategori med tilhørende underkategorier som etter vår oppfatning utgjør en del av en helhetlig kunnskapsutviklingsprosess som har som mål om å skape bedre og tryggere læringsmiljø for elevene. I fortsettelsen vil vi beskrive de to gjenstående kategoriene som omhandler de viktigste *forutsetningene* som ligger til grunn for å kunne skape, dele og utvikle ny kunnskap og praksis på denne måten. Vi starter med å presentere kategori 2 hvor vil se på hvordan motiverte deltakere, forutsigbarhet, langsiktighet og forankring, lederdeltagelse i nettverket, at alle brenner for faget, bruk av digitale arenaer og et fellesskap preget av tillit og trygghet til sammen ble løftet frem som viktig for engasjementet og dermed også utviklingen av ny kunnskap og ny praksis i grunnskolen

## **5.3 Kategori 2: Motiverte deltakere og interessefellesskap**

### **5.3.1 "Det kribler i kroppen"**

*Jeg gleder meg til hver gang og kjempefornøyd hver gang med å ha vært der. Kjenner at det kribler i kroppen av kunnskapen som vi har fått og tenker at nå må jeg komme meg på skolen, nå må jeg formidle dette videre.*

Dette sitatet synliggjør hvordan enkelte av deltagerne gledet seg til samlingene. Den levende beskrivelsen av hvordan kunnskapen *satte seg i kroppen* tydeliggjorde hvor sterkt vedkommende opplevde dette. Hun kunne helt konkret kjenne motivasjonen og hennes motivasjon kunne *smitte* over på hennes kollegaer ved den skolen hun jobbet. En av de tingene som særlig bidro til å motivere til deltagelse i nettverket var tilgangen til den nyeste kunnskapen, kunnskap som man var trygg på var "beste praksis" og som ble opplevd som relevant og nyttig og mulig å omsette til praksis med en gang. Formidling av denne typen kunnskap på samlingene bidro til at deltagerne ble fylt med energi og lyst til å utvikle et tryggere læringsmiljø ved sin egen skole (jmf kategori 1).

Deltagerne satte både pris på å få tilgang til den nyeste forskningen, ny nasjonal kunnskap og få beskrevet relevante verktøy som de kunne bruke direkte i egen skolehverdag. Men det var ingen tvil om det de synes var aller mest nyttig, og som motiverte mest til utviklingsarbeid på egen skole var å få beskrevet praksiseksempler fra andre skoler, og få tilgang til ulike måter å

jobbe på, både gjennom gruppearbeid og i plenum. Da kunne de spørre direkte om konkrete ting de undret seg over. De så også at tiltaket var mulig å gjennomføre og fikk forklart hvordan det var mulig å lykkes. Det gjorde dem ekstra inspirert, og som sitatet over er et eksempel på, kunne mange ikke vente med å komme "hjem" å sette i gang nye tiltak og måter å jobbe på. Erfaringsdelingen bidro også til at det ble lettere å knytte kontakter mellom personer og skoler som delte samme interesse, noe som i flere tilfeller var opptakten til at deltakerne samarbeidet om å utvikle ny kunnskap og ny praksis på tvers av de ulike skolene. Dette satte fart i kunnskapsutviklingsprosessen. Hvordan dette ble beskrevet skal vi komme nærmere tilbake til senere.

### 5.3.2 Forutsigbarhet, langsiktighet og forankring

For mange av lærerne var deltagelse i nettverket noe de var veldig motivert for. En robust, langvarig og helhetlig satsing var noe av det som bidro til at deltagerne også ble mer motivert til å delta i nettverket. Det skal vi komme nærmere tilbake til mot slutten av dette kapittelet. I tillegg hadde mange gjennom lang tid opplevd at det var behov for å sette arbeidet med trygt læringsmiljø høyere på dagsorden. Læringsmiljøsatsingen som sådan var således en overmoden og etterlengtet satsing som fort "gav gjenklang" både blant lærere og ledere ved alle barne- og ungdomsskolene i kommunen. I tillegg så ledelsen i kommunen betydningen av, og prioriterte satsingen. Når de så satte i gang hadde første samling i nettverket også en symbolsk betydning: *Egentlig så var det en feiring av at kommunen nå har satset på slike lærere.* I motsetning til en del tidligere utviklingsarbeid erfarte deltagerne at denne satsingen innebar både forutsigbarhet og langsiktighet, nyansettelser og kunnskapsutvikling gjennom nettverk på tvers av skolene. Dette "løftet" fra kommunen sin side smittet også over på nettverksdeltagerne og motiverte litt ekstra. Det gav også særlig inspirasjon at øverste ledelse fra skoleeier var tilstede på den første nettverkssamlingen og beskrev sitt engasjement rundt satsingen:

*Y: Skolesjefen var der og hun sa «dette er mitt hjertebarn, jeg brenner for dette. Jeg vil jobbe for å få større stilling.*

*X: Det var litt sånn "schwung" over det.*

*Y: Jeg husker at jeg ble veldig glad når skolesjefen stod der og sa «dette her, vi begynner smått men vi skal få det større». Da tenkte jeg «yes, det trenger vi, kjempebra!*

Som vi allerede har beskrevet tidligere var deltagelse og utviklingsarbeid gjennom nettverket en forventning til både lærere og ledere fra alle barne- og ungdomsskoler i kommunen. Det ble oppfattet som en naturlig del av et helhetlig utviklingsarbeid. En slik forventning så i seg

selv ut til å bidra til at deltagerne var mer motiverte for nettverksdeltagelse. I tillegg var det forventninger om langsiktighet i arbeidet som motiverte.

For lederne hadde det en særlig stor betydning at utviklingsarbeidet var såpass sterkt forankret og prioritert både i politisk og administrativ kommuneledelse og skoleeier. De hadde sjelden vært med på en lignende satsing, og det gav også dem en særskilt motivasjon:

*Y: Men det jeg tenker at de får til, det synes jeg også de får til veldig godt med nettbrettinnføringen, at de sier noe om at dette er viktig. Dette har vi tro på, dette satser vi på. Dette er viktig. Og det tror jeg på en måte det er. For det er veldig mange ting vi er med på. Og vi tenker at «synes de egentlig at dette er så viktig?»*

*X: "Grunnskoleadministrasjonen er begeistret, ikke sant og det motiverer oss. Vi ser da at vi plukker opp den begeistringen, og videreformidle den.*

I tillegg til den egenmotivasjonen både ledere og lærere opplevde så det samtidig ut som om at de klare forventningene til lærerne og skolelederne fra skolelederne i kommunen om både nettverksdeltagelse og et sterkt "læringstrykk" både på den enkelte og hele kommunen bidro til å styrke motivasjonen for nettverksdeltagelsen. Alle sammen så at egen deltagelse kunne få betydning for en mer overordnet styrking av hele kommunen sin kompetanse i trygt læringsmiljø. På en måte kunne det se ut som om at både en sterk indre individuell motivasjon for lærerne sammen med store forventninger til læring og utvikling utenifra på samme tid bidro til å sette fart på kunnskapsutviklingen. De forsterket effekten av hverandre. På grunn av dette var det enkelt for lederne av nettverket å få folk til å delta, og det var ikke noe særlig behov for å jobbe med å motivere til deltakelse. Nettverkslederne brukte heller tid og krefter på å planlegge samlinger og tenke mer strategisk på hvordan de kunne legge til rette for at nettverket utviklet seg videre.

### **5.3.3 Lederdeltagelse gir motivasjon**

For lærerne bidro det også til ekstra motivasjon at lederne deltok i nettverket. Det signaliserte at også de ønsket å prioritere arbeidet, og gav dem en følelse av å bli sett og at det arbeidet de gjorde var viktig. En av dem beskrev det slik:

*Det å ha ledelsen som står i ryggen. De løfter meg veldig fram selv om jeg bare har 25 % stilling. Jeg blir kalt ressurslæreren i stedet for navnet mitt... Jeg kan komme med en ide og det er ikke noe jeg foreslår i løse luften. Det er gjerne noe jeg leser meg opp på. De aller fleste gangene er det fra nettverket, og ledelsen er alltid i ryggen.*

Betydningen av å ha både nettverket og ledelsen "i ryggen" ble fremhevet av mange. Det gav dem en trygghet i at det de fikk av kunnskap var solid og godt forankret. Det gav dem ekstra styrke og motivasjon til å prøve ut og utvikle ny praksis på egen skole.

*Jeg er veldig glad for at min leder, at vi to alltid drar sammen, fordi det er noe med å slippe å dra lasset alene når man kommer tilbake til skolen. Men forrige gang så måtte jeg være alene og da kjente jeg, da hadde vi hun (nevner en foreleser) som holdt foredrag og så var det så mye spennende, og det var jo praktisk relativt, hvordan vi kan jobbe i skolen, firefasemodellen, og sånn, og da kjente jeg «åh, jeg må tilbake til skolen, jeg må snakke med avdelingslederen min, og fortelle han». Men jeg kjente jo at når jeg kom tilbake og var kjempegira, så er jo ikke han på samme nett, samme bølgelengde.*

For lederne på sin side var det viktig for motivasjonen at skoleeier var tydelig på viktigheten av nettverket.

*For det er veldig mange ting vi er med på. Og vi tenker at «synes de egentlig at dette er så viktig?» Grunnskoleadministrasjonen er begeistret, ikke sant og det motiverer oss. Vi ser da at vi plukker opp den begeistringen, og videreformidle den.*

### **5.3.4 Alle "brenner" for faget**

Informantene beskrev nettverket først og fremst som et interessefellesskap som samlet alle i kommunen som var særlig opptatt av å skape gode læringsmiljø på skolene. De opplevde at alle i nettverket "brant" for faget sitt og de satte også veldig pris på å kunne være en del av et slikt fellesskap med andre som hadde samme interessefelt som dem. Siden deltagerne i nettverket i all hovedsak var alene på sine skoler om å ha et særlig ansvar for læringsmiljøet følte de seg ofte alene med ansvaret. De andre lærerne hadde stort sett nok med å følge opp sine fagområder og hadde for liten tid til å følge opp læringsmiljøet i samme grad som de lærerne som hadde et særskilt ansvar for dette. Da var det fint å ha nettverkssamlinger hvor man opplevde at man kunne dele erfaringer, både utfordringer og gleder.

*Det jeg opplever med sånne nettverk er at alle kommer dit med samme hode og alle har lyst til å diskutere det sosiale og ha fokus på elevens psykiske helse.*

### **5.3.5 Interessefellesskap også på digitale arenaer**

Selv om det i hovedsak var erfaringsdelingen på samlingene som ble beskrevet som verdifulle av deltagerne, var det ikke bare gjennom fysiske arenaer det skjedde deling. Noen ganger ble også sosiale medier brukt som delingsarena. Dette eksempelet viser hvordan delingen kunne skje via digitale kanaler:

*X: Ja men for eksempel i dag så har jeg jobbet litt med en jente som sliter litt med sinnekontroll og sånn og så begynte jeg å lese fra psykologisk førstehjelpsmanualen til henne og ble fanget av boka igjen.*

*Y: Det så jeg at du hadde lagt ut.*

*X: [...] men da tenker jeg at det at jeg blir inspirert selv til å ta i bruk det verktøyet mer, og så legger jeg det ut slik at andre kan se det.*

*II: For det gjorde du i dag?*

*X: Ja det gjorde jeg i dag.*

*II: Hva skjedde da?*

*X: Foreløpig har jeg ikke sjekket*

*Z: Jeg tok printscreen av det for å huske å ta boka.*

*Y: Jeg har og tenkt det (snakker ivrig).*

De digitale arenaene som ble benyttet er fortrinnsvis nettverkets rom på Itslearning, to grupper på Facebook, e-post og noe SMS. På Itslearning ble presentasjoner, artikler og andre dokumenter lagret og delt. I tillegg eksisterte det to Facebookgrupper, en opprettet av et nettverksmedlem og en opprettet nettverksleder. Den første hadde også noen medlemmer fra andre kommuner, men slik den ble beskrevet av informantene syntes den å være en læringsarena for nettverkets medlemmer. Der foregikk både gjensidig deling og dialog. Facebookgruppen opprettet av nettverksleder ble beskrevet som svært verdifull fordi lederen delte nyttige fagartikler og relevante nyheter, og disse ble lest nøye av våre informanter. I tillegg kom det fram at de leste fagstoff som ble delt på Facebook også i fritiden, noe som ikke ville skjedd med fagstoff som deles via Itslearning. Samtidig var deltakerne lite aktive med å bidra til deling og dialog selv i Facebookgruppen etablert av nettverksledelsen. Det kom fram i samtalen at terskelen for å bidra med innlegg i den Facebookgruppen var høyere fordi den ble oppfattet som mer formell. Dette fordi den var opprettet av en representant for skoleeier. I samtalen kom det også fram at det er potensiale for å utvikle bruken av digitale arenaer til samarbeid og læring mer enn i dag. En av deltakerne reflekterte litt over muligheten basert på tidligere erfaring:

*X: Jeg tenkte litt når du sa sånne digitale arenaer, så tenkte jeg på BI, så har vi en sånn Appear.in hvor vi diskuterer. Da er det mulighet for uten å fyke rundt fysisk, å prate, samtidig så er det at vi prater litt sånn i munnen på hverandre. Det kan være litt vanskelig innimellom å begrense seg. Men det bruker man ikke i dette nettverket?*

*X: Nei, men kanskje det hadde vært noe.*

*II: Fordi?*

*X: Nei, for da trenger man ikke å dra fra sin egen skole. For noen ganger når vi har det innmari travelt. Tenk på det hvis du har en samarbeidsgruppe. Man har truffet hverandre fysisk mange ganger og sånn. Da kunne det vært fint å ha en sånn kanal. «Du, nå må vi diskutere noe, kan vi møtes kl. tre», ikke sant og så kan vi ta en kjapp diskusjon.....Det tror jeg at jeg ville satt pris på da.*

### 5.3.6 Fellesskap preget av trygghet og tillit

I tillegg til styrken i å ha en felles faglig interesse med de andre deltagerne var det å knytte mer personlige bånd og utvikle en fellesskapsfølelse beskrevet som viktig. De to lederne av nettverket beskriver sine opplevelser av nettverksfellesskapet slik

*Y: ... ..de har knyttet noen bånd. De har blitt kjent. Det er lettere å ta kontakt og lære av hverandre ... Vi har sett ganske mange eksempler på at de har tatt fysisk kontakt for å lære mer av andre i nettverket...*

*X: ..... Og så får de et felles språk....det opplever mange. Det er en god energi i rommet ....Vi er ressurslærere. Vi er liksom en gjeng. De har jo et felles fokus. De har jo valgt å jobbe med det samme hovedområdet. Bare det i seg gir en fellesskapsfølelse.*

Hvis man skal lykkes med å skape en slik fellesskapsopplevelse ser også deltagerne at den sosiale dimensjonen også helt grunnleggende for at man skal ønske å dele. Mange har et oppriktig ønske om å bli kjent med de andre og ser at dette har en sentral betydning for om de skal ønske å dele kunnskap med hverandre. De opplever at de stadig får nye bekjentskaper og på den måten får utvidet nettverket sitt. Trygghet og tillit synes også å være viktige forutsetninger for at læringsfellesskapet skal fungere etter hensikten. Lederne av nettverket opplever at de har blitt tryggere på hverandre etter hvert og at det kommer til uttrykk i form av mer «futt og fart» i nettverket og de ser at det ikke er skummelt å dele. Det er ikke noe problem å få deltagerne til å samarbeide med ressurslærere og ledere ved andre skoler. De snur seg mot og velger gladelig å "summe" sammen med noen de ikke kjenner fra før og tenker at det er jo bare å diskutere og prøve å lære. En av deltakerne mente at det å møtes så ofte med de samme menneskene var en viktig forutsetning for å skape sosiale bånd.

For mange av deltagerne bidro nettverket til at de ble tryggere i rollen som ressurslærer. De beskrev at de opplevde at de ble dyktigere i jobben ved å få tilgang til mye ny kunnskap som de kunne anvende praktisk i sin omgang med elevene. Samtidig hadde de mange å støtte seg på og søke råd hos, blant annet deres ledere som også deltok i nettverket hadde den samme kunnskapen.

*Jeg føler jeg har utviklet meg masse... Mye mer ballast og trygghet i det jeg gjør på skolen, som lærer i seg selv men også som ressurslærer. Jeg har fått en rolle og en posisjon som jeg trives utrolig godt i. Jeg brenner for det. Jeg har fått masse positiv utvikling ved å få denne rollen og være med i disse nettverkene. Masse kunnskap. Bratt læringskurve innenfor dette området.*

Legitimitet i rollen som ressurslærer (fra leder)

*Du er inne på noe veldig viktig nå, i forhold til hva "min" ressurslærer sa, fordi hun etterlyste nettopp det her med tyngden. Dette med legitimitet. Hun sa at: det er lettere*

*for meg å bli hørt nå. For i starten når hun bare har vært en faglærer som har hjulpet til med disse tingene før så «har ikke alltid lærerne hørt på meg, men nå hører de mer på meg». Hun opplever at de hører mer på henne som ressurslærer.*

Dette var også noe som var tydelig i målsettingen for nettverket som de blant annet formulerte som å trygge ressurslærerne på områder de bør jobbe med ute på skolene og som kan gi effekt. Nettverksledelsen, som selv uttrykte at de prøvde å lede nettverket gjennom å få relasjon til disse ressurslærerne var også opptatt av at det ga ressurslærerne tilgang til konkrete verktøy som de kunne ta i bruk på skolen, i tillegg til at de ga dem bistand i konkrete saker på skolene. De mente selv at kunnskapsutviklingen i nettverket gav tydelige avtrykk i form av praksisendring.

Nettverksdeltagerne fremstår også som viktige ressurspersoner for hverandre. En beskrev at hun så på alle nettverksdeltagerne som viktige samarbeidspartnere og potensielle ressurspersoner i eget utviklingsarbeid: *Jeg er så ny og fersk, så jeg går rundt og samler og pigger navn selvfølgelig. På alle de forskjellige lederne og lærerne. Ja, ja, men det er helt bevisst.*

Men selv om alle beskriver nettverket som en trygg arena hvor det foregår mye kunnskapsdeling, bekrefter også mange at det først og fremst er deling av gode eksempler og positive erfaringer med å utvikle nye arbeidsformer som har vært fokus denne første tiden nettverket har eksistert. Ifølge informantene våre var det først og fremst skoleledere som utfordret og brakte inn andre perspektiver i dialogen. Det kan se ut som om lederne var mer vant til å ha en rolle hvor de kan utfordre, gå litt foran og at de følte seg mer bekvem med det. Ressurslærerne på sin side oppleve seg mer utsatt og uttrykte noe ubehag ved å bli "utsatt" for innspill som utfordret deres oppfatninger.

Utover det at man har ulike roller i nettverket som kan påvirke muligheten til kritisk refleksjon, ble også tidsperspektivet nevnt som mulig årsak til at til at man legger begrensninger på hvor dype refleksjoner man kan gå inn i

*I hvert fall opplever ikke jeg at vi har fått kjempegod tid i diskusjonene. For det blir liksom litt sånn reflekter sammen i to minutter. Det å reflektere er en prosess du er i som ofte tar mye lengre tid.*

Alle vi intervjuet uttrykte at det er behov for å utfordre etablerte sannheter fremover hvis man skal ta nettverket et steg videre. Det så også ut til å være en oppfatning om at fellesskapet i nettverket hadde en grunnleggende trygghet og robusthet som legger til rette for



dette. Begrepet "kritisk venn" ble brukt for å illustrere hvordan man kan jobbe med dette fremover.

Vi har hittil beskrevet hvordan kunnskapsutviklingen skjer i nettverket, viktige faktorer av betydning for at kunnskapsutviklingen skal føre til konkret utvikling av praksis på skolene. Vi har også sett på hvordan motivasjonen deltakerne hadde og interessefellesskapet de var en del av var viktige forutsetninger for å lykkes. Avslutningsvis i dette kapitlet skal vi nå se på hvordan de formelle strukturene, den helhetlige strategien som ligger til grunn for nettverket også var viktige forutsetninger for lykkes med kunnskapsutviklingen i nettverket.

### **5.4 Kategori 3: Formelle strukturer og helhetlig strategi**

Formelle strukturer i form av tydelige og faste rammer for nettverket og et helhetlig og strategisk utviklingsarbeid var viktige forutsetninger for å kunne utvikle kollektiv kunnskap og ny praksis på skolene i kommunen vi studerte. Formelle strukturer handler om formelle rammer, en nettverksledelse med et tydelig ansvar, en noenlunde lik agenda på samlingene og nasjonal kunnskapsstøtte, mens en helhetlig strategi handler om kommunal forankring, et tydelig mandat og kobling til den nasjonale satsingen på læringsmiljø. I fortsettelsen vil vi beskrive hvordan dataene fordelte seg på de ulike kategoriene gjennom våre analyser.

#### **5.4.1 Rammer for nettverksdeltagelse**

Det var en klar forventning om at alle lærerne og deres ledere deltok på fast basis i nettverket. For ressurslærerne inngikk dette i arbeidsinstruksen. Dette, i tillegg til at de ble formelt invitert til nettverket av sine ledere, ble oppfattet som at det fra kommunen sin side var en strategisk satsing på nettverket som et viktig virkemiddel for å nå målsettingen om et tryggere læringsmiljø for elevene. Informantene trakk frem de formelle strukturene rundt oppstarten av nettverket og at alle ble invitert langs "tjenestenivåene" i kommunehierarkiet som betydningsfullt. På denne måten følte de seg verdsatt i den rollen de var satt til å utøve og opplevde at deres arbeid var noe som kommunen oppfattet som viktig. En slik formell satsing bidro til økt motivasjon for å lære og til å bidra i utviklingsarbeid for nettverksdeltagerne.

Som vi ser ble lederdeltagelsen i nettverket oppfattet som særlig betydningsfull. Dette var noe svært mange av informantene var oppfattet av. Det ble begrunnet med at nettverket på denne måten ble oppfattet som mer "formelt" og "viktig", men også at det gjorde endrings- og utviklingsarbeidet på hver skole lettere å forankre og gjennomføre. Dette har vi beskrevet mer inngående under de to forrige kategoriene.

#### 5.4.2 Nettverksledelse med en strategi

En tydelig nettverksledelse var også noe av det som ble trukket frem som sentralt for at nettverket ble oppfattet som mer formelt, og dermed også viktig. Og som vi tidligere har påpekt ble formelt og viktig i denne sammenhengen oppfattet som positivt, og noe som bidro til å styrke kunnskapsutviklingen fordi det gjorde det mulig å prioritere nettverksdeltagelsen. Nettverket ble ledet av to rådgivere som hadde dette som en del av sin jobb, hvor særlig en av dem hadde det administrative ansvaret for å planlegge og koordinere nettverket, kalle inn til nettverksmøter, lage agenda for samlingene og lede prosessen på samlingene. Informantene oppfattet det som viktig at det var faste personer som "holdt tak i" nettverket. De beskrev at det er viktig at noen både har, men også tar et særlig ansvar både for å innkalle til nettverkssamlinger, planlegge og så videre. I tillegg ble det også trukket frem som særlig viktig av nettverksledelsen hadde en sterk faglig forankring og hadde oversikt over for eksempel ny og viktig informasjon fra utdanningsmyndighetene, ny forskning fra nasjonale ressursmiljø og lignende.

Nettverksledelsen hadde gode innkallingsrutiner og brukte mange ulike kanaler til å invitere. Dette gjorde det lettere for deltagerne å få med seg informasjon om når nettverkssamlingene skulle være og hva som var agendaen. I tillegg til å invitere gjennom Outlook, la de ut informasjon og fagstoff på Facebook og Itslearning. De to rådgiverne, som utgjorde den faglige nettsverksledelsen, hadde litt ulike roller i nettverket, men ble på hver sin måte oppfattet som både troverdige og faglig respektert. Begge var tilknyttet et nasjonalt faglig ressursmiljø og deltok i et nasjonalt utviklingsprosjekt som foregikk samtidig i tid. Dette styrket deres faglige troverdighet.

Selv sa de at de forsøkte å lede gjennom å få en relasjon til deltakerne. I samtaler med deltakerne ble deres personlige egenskaper som ledere trukket frem som særlig viktige. De ble beskrevet som profesjonelle, at de var flinke til å få tak i de rette foreleserne og tydeligvis hadde erfaring fra å jobbe på skole, men at det også fremstod som inkluderende og varme og som at de hadde knyttet personlige bånd til alle i nettverket. De ble ikke oppfattet som instruerende men heller inspirerende, med lite krav og mye motivasjon. Det ble også nevnt ved flere tilfeller at de var forskjellige, hadde ulik kompetanse og derfor komplementerte hverandre.

Det var også tydelig at de kjente deltagerne godt gjennom å være mye ute på skolene og veilede. De kjente godt til hvor skoen trykket for deltagerne og hvilke skoler det foregikk

utviklingsarbeid og utprøving av ny praksis som kunne formidles gjennom nettverket. Med utgangspunkt i nettverket tilbød lederne seg å veilede særlig i oppstart av nye tiltak ute på skolene. Dette ble veldig satt pris på av de som skulle i gang med et utviklingsarbeid på sine skoler.

### **5.4.3 Fast innhold på samlingene**

De formelle rammene for nettverket innebærer også at samlingene hadde et noenlunde fast innhold, oppmøtested og et fast tidspunkt fra gang til gang. Deltakerne møtte hverandre ca. hver 6.uke, og da ca. en halv dag. Nettverksledelsen lagde årshjul med tidspunkt og tema for samlingene. Det var alltid godt oppmøte så fremt det ikke kolliderte med andre arrangementer som særlig lederne måtte prioritere. Samlingene hadde stort sett samme struktur og agenda, men innholdet kunne være litt ulikt fra gang til gang. Noen ganger var den for eksempel strukturert rundt ett tema, mens andre ganger var det fokus på litt ulike typer fagstoff etter inspirasjon fra et nasjonalt kompetansesenter for læringsmiljø.

Gode strukturer i form av en fast agenda på samlinger bidro også til at deltagerne oppfattet nettverket mer formelt. Samtidig gjorde det at også samlingene ble mer forutsigbar. Man "vet hva man får" ved å være tilstede. Ved å delta fikk man for eksempel tilgang til den nyeste forskningen, tips til gode måter å jobbe med det psykososiale læringsmiljøet på og andre ting som oppleves verdifullt for deltagerens arbeid i skolehverdagen. Eller motsatt, man visste hva man gikk glipp av hvis man ikke var der, noe som også kunne bidra til å øke deltagerens motivasjon til å delta på samlinger. Dette er forhold vi også beskrev litt mer inngående under kategorien som omhandler motivasjon og interessefellesskap. Samlet sett bidro alle de elementene vi til nå har beskrevet at nettverket ble oppfattet som veldig stabilt og mer formelt i positiv forstand. På denne måten ble utviklingsarbeidet mer solid og robust, mindre sårbart, og lettere å prioritere over tid. Sannsynligheten var dermed mindre for at nettverket kunne bli oppløst på grunn av tilfeldige hendelser som for eksempel at noen slutter, blir syke eller lignende. Noen informanter beskrev et eksempel på et tidligere forsøk på å etablere et nettverk hvor noen de samme deltagerne hadde vært med. Dette var et nettverk som ble oppfattet som mindre formelt, men som hadde noenlunde samme formål. Det var mer "løst" organisert og var i liten grad forankret hos skoleeier. Og selv om deltagerne var like entusiastiske og delte en felles interesse for betydningen av godt læringsmiljø, gikk nettverket etter hvert i oppløsning fordi ansvaret ikke tydelig var beskrevet da en av de sentrale deltagerne som hadde trukket i trådene sluttet. Rammene og strukturene rundt koordinering av nettverket ble for sårbart. På den annen side ble nettopp den uformelle strukturen i dette nettverket fremhevet

som positivt av informantene fordi terskelen for å dele var lavere og nettverket var mer "åpent".

#### **5.4.4 Nasjonal og kommunal forankring**

Sammen med opprettelsen av funksjonen som ressurslærer ble nettverket vi undersøkte sett på som et av de viktigste tiltakene kommunen satte i gang for å styrke satsingen på trygt læringsmiljø. Nettverket var forankret både i et nasjonalt utviklingsprosjekt, helhetlige kommunale strategier, en tydelig målsetting for utviklingsarbeidet, og et tydelig mandat for nettverket. De var også opptatt av at det var en «rød tråd» i utviklingsarbeidet; helt fra det de nasjonale utdanningsmyndigheter fremmet som god praksis for å sikre trygt læringsmiljø for elevene og ned til det som skjer av utviklingsarbeid i den enkelte kommunen og konkret arbeid ved den enkelte barne- eller ungdomsskole.

Bakgrunnen for arbeidet var en lovendring som innebærer en mer tydelig aktivitetsplikt ved mistanke om mobbing og krenkelser av enkeltelever. Denne lovendringen er et viktig og sterkt politisk virkemiddel som skal bidra til at alle elever i landet opplever å ha et godt læringsmiljø, og mange kommuner prøver å finne løsninger på hvordan den best mulig kan implementeres. I den kommunen vi gjennomførte vår studie var den politisk vedtatte opprettelsen av ressurslærerfunksjon en del av strategien. I utgangspunktet fikk lærere avsatt 25 % av stillingen sin til funksjonen, men noen skoler valgte å ansette i større prosentandel. Under etableringen av nettverket ble det også forespeilet en intensjon om en ytterligere ressursinnsats fremover. Dette skulle styrke arbeidet med å implementere lovendringen.

Utgangspunktet for den kommunale læringsmiljøsatsingen var også en satsing på læringsmiljø igangsatt av nasjonale myndigheter. Dette er en satsing hvor kommuner som søker om å delta får støtte til sitt arbeid med læringsmiljø. Støtten innebærer både deltakelse på samlinger på nasjonalt nivå og veiledning knyttet til kommunens utviklingsarbeid på feltet. Det er også etablert et nasjonalt læringsmiljøsentre for å styrke den nasjonale kunnskapsutviklingen på feltet. Deltagelsen i det nasjonale utviklingsprosjektet ble oppfattet som en av de tingene som gjorde det lettere å komme i gang og få forankret og prioritert nettverket, men var også en viktig kilde til kunnskap, både når det gjaldt aktuell tematikk og metodikk.

Nettverket vi studerte var et ledd i den helhetlige og strategiske satsingen til kommunen for å implementere lovendringen, og arbeidet var forankret i alle ledd og på alle nivå.

Nettverksledelsen jobbet også strategisk med involvering og forankring i en tidlig fase. Blant annet drøftet de arbeidet med alle rektorene i kommunen i et felles ledermøte.

#### 5.4.5 Lederforankring og lederdeltagelse

Tidligere beskrev vi at mange av informantene opplevde det som verdifullt at lederne var med i nettverket. Dette var også noe man var opptatt av da nettverket skulle etableres og forankres i en mer helhetlig strategi. Nettverksledelsen hadde selv erfaring fra nasjonale satsinger om at en ledelse som er «tett på» utviklingsarbeidet er en forutsetning for at det skal bli prioritert på skolen.

Blant informantene ble samtidigheten i den økte og helhetlige strategiske satsingen fra kommunen sin side og det nasjonale utviklingsprosjektet på hver sin måte fremhevet som særlig viktig "drahjelp" for nettverket i etableringsfasen. For det første ble det økte fokuset på læringsmiljø blant politisk og administrativ ledelse oppfattet som en mer helhetlig og langsiktig satsing enn det man tidligere hadde hatt erfaring med på andre områder. Mange av informantene beskrev for eksempel uavhengig av hverandre betydningen av at øverste administrativ leder hos skoleeier hadde vært tilstede og "åpnet" den første nettverkssamling og at satsingen med dette ble oppfattet som viktig for kommunen. Som vi har vært inne på bidro dette til at man følte seg mer verdsatt i rollen som ressurslærer, men ikke minst gjorde det at det ble lettere for ledere å prioritere deltagelse i nettverket, både for egen del og på vegne av de lærerne de var ledere for.

#### 5.3.6 Ny lærerfunksjon

I tillegg fremstod den nye lærerressursen til skolene som helt sentral. Ikke minst også nettverkssatsingen hvor man tok sikte på å få til en samlet og mer helhetlig satsing på kompetanseutvikling for disse som gruppe. Da fremsto satsingen mer som et ledd i en helhetlig strategisk satsing på å styrke læringsmiljøet for alle elevene i hele kommunen. Det gjorde det også lettere å se for seg at man kunne lykkes med denne typen utviklingsarbeid. En lærer beskrev det slik:

*Jeg tenker at selve ...lærerstillingen har vært veldig etterlengtet. Men så er det jo også riktig å sette den inn i en kontekst. Hvilken funksjon skal den ha, det å lære litt av andre. Hva er arbeidsoppgavene, hvordan gjør vi det?*

Og en leder bekreftet også dette:

*Ja, da har jeg fått min ...lærer på plass, og da er det viktig å vite hva som er mandatet hennes og hvordan vi skal jobbe med dette her på skolen.*

#### 5.4.7 Tydelig mandat

Den tydelige nasjonale og kommunale forankringen og «tilhørigheten» bidro også til at formålet med utviklingsarbeidet i nettverket ble mer tydelig. Både gjennom det nasjonale utviklingsarbeidet og det kommunale forankringsarbeidet ble tydeligere at nettverket skulle

bidra til utviklingsarbeid som hadde til hensikt å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene, forebygge mobbing og andre krenkelser og tydeliggjøre hvordan man skal håndtere dette. Som en del av den helhetlige strategiske satsingen på skolemiljø hadde kommunen også utarbeidet et informasjonshefte som tydeliggjorde hva man ønsket å oppnå.

Den overordnede målsettingen for nettverket var å implementere en lovendring i opplæringsloven som styrker elevens rett til et godt læringsmiljø og utvikle kunnskap om hva lovendringen innebærer. Blant informantene var dette en tydelig målsetting som var godt kjent og man var omforent om. Dette gjaldt både lærere, ledere og nettverkets ledelse. I tillegg beskrev de ulike informantene at andre viktige ting man ønsket å oppnå gjennom nettverket var:

- å skape en felles forståelse av og tydeliggjøre rollen som ressurslærer
- å bidra til et felles kompetanseløft for hele gruppen av ressurslærere
- å informere om ny kunnskap og komme med tips til deltagerne om verktøy det er mulig å bruke i skolehverdagen og
- å inspirere til utviklingsarbeid på den enkelte skole

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for de funnene som til sammen utgjør empirien i vår undersøkelse av *hvordan nettverksdeltagere erfarer at lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling i grunnskolen*. Vi har beskrevet hvordan både kunnskapsformidling og deltakende læringsformer var viktig for kunnskapsutviklingen i nettverket vi studerte. Vi har også beskrevet hvordan den kollektive utviklingen av kunnskap fremstod som en prosess i sirkulære bevegelser mellom kunnskapsoverføring, inspirasjon, kollektiv refleksjon og utprøving av ny praksis og videreutvikling av praksis. Videre har vi redegjort for funn som indikerer at det har skjedd noe utvikling av praksis gjennom deltakelsen i nettverket. Viktige forutsetninger for det er ledelsens deltakelse og samarbeidet med nettverksledelsen. Vi har også beskrevet hvordan deltakerne fremstod som motiverte og hvordan ulike faktorer syntes å bidra til denne motivasjonen. Videre har vi beskrevet hvordan nettverket fremstod som et læringsfellesskap, særlig gjennom de fysiske møtene men også til en viss grad gjennom digitale arenaer. Vi har til slutt redegjort for hvordan formelle strukturer og en helhetlig strategi var en viktig forutsetning for kunnskapsutviklingen i nettverket. Arbeidet med tryggere læringsmiljø var et kommunalt satsingsområde, forankret både i politisk og administrativ skoleledelse, på alle nivå, helt ned til den enkelte skoleledelse som selv viser at de prioriterer arbeidet ved selv å delta i nettverket. Dette fremstår som viktige forutsetninger

for at det lærende nettverket skal *bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring i grunnskolen*.

I neste kapittel skal vi drøfte disse funnene og relatere dem til aktuell teori og tidligere forskning.

## 6.0 DRØFTING

### 6.1 Innledning

I denne oppgaven hadde vi til hensikt å prøve å forstå og forklare hvordan kunnskap skapes, utvikles og deles i et kommunalt nettverk for ressurslærere og deres ledere. Vi var særlig interessert i å utforske nettverksdeltagernes erfaringer med *hvordan lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring* for å skape tryggere læringsmiljø i grunnskolen. Mer konkret søkte vi å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver nettverksdeltagerne *lærende nettverk*?
- Hvordan erfarer nettverksdeltagere at kunnskap kan skapes, deles, spres og ledes i lærende nettverk og at lærende nettverk kan bidra til endring i praksis?
- Hvordan kan kunnskapsledelse hemme og fremme kunnskapsutvikling i nettverk?

I dette kapittelet vil vi forsøke å besvare disse forskningsspørsmålene ut i fra det vi har innhentet av empiri, våre temabaserte analyser samt se funnene i lys av grunnleggende perspektiver og teorier om kunnskap, kunnskapsledelse, kunnskapsutvikling, praksisfellesskap og samskapt læring fra teorikapittelet. Vi vil gå i dybden på hver av de tre spørsmålene som på hver sin måte besvarer den overordnede problemstillingen. Innenfor de ulike spørsmålene er det mange elementer vi kunne drøftet. Men siden rammene for denne oppgaven er noe begrenset, velger vi ut noen forhold å drøfte litt mer inngående enn andre. Det vil fremgå under hvert avsnitt hvilke disse er.

### 6.2 Lærende nettverk

I det første forskningsspørsmålet ønsket vi drøfte hvordan nettverksdeltagerne beskriver lærende nettverk. Tidligere i oppgaven har vi beskrevet et mangfold av nettverk, men at vi særlig ønsket å ha fokus på hva som gjør et nettverk til et *lærende nettverk*. Vi har også beskrevet at vår forståelse av lærende nettverk er et nettverk forankret i et praksisbasert kunnskapssyn. Det vil si et nettverk hvor det skjer kollektiv utvikling av kunnskap og som fremstår som en arena hvor kunnskap og praksis utvikles parallelt. Hvis man legger mye av litteraturen om kunnskapsledelse til grunn, vil nok mange stille seg kritisk til å tolke empiri

fra et formelt opprettet nettverk innenfor rammen av praksisfellesskap. Når vi allikevel har valgt å gjøre det er det først og fremst med begrunnelse i at praksisfellesskap er den formen for nettverksfellesskap som er mest beskrevet innenfor litteraturen om kunnskapsledelse, og som fremheves som en særlig hensiktsmessig arena for utvikling av ny kunnskap og ny praksis. Samtidig er det slik at veldig mye av kunnskapsutviklingen i offentlig sektor skjer innenfor rammen av formelle nettverk. Som vi beskrev innledningsvis har praksisfellesskap i sin opprinnelige form lengst tradisjoner innenfor privat sektor. Våre begrunnelser støttes av Hislop (2013) som også problematiserer om det kun er praksisfellesskap i sin opprinnelige form som kan bidra til kollektiv kunnskapsutvikling og innovasjon. I fortsettelsen vil vi drøfte tre områder som vil være sentrale for om og hvordan vi kan forstå formelle lærende nettverk som praksisfellesskap:

- lærende praksisfellesskap
- betydning av formalia
- nettverksstørrelse

### **6.2.1 Lærende praksisfellesskap**

Gjennom å snakke med nettverksdeltagerne og observere på nettverkssamlinger fikk vi en økt forståelse av hvordan de oppfattet sitt nettverk som et lærende praksisfellesskap. Våre informanter beskrev at deres nettverksfellesskap var preget av:

- at deltagerne var motivert, engasjert og inspirert
- at det var et interessefellesskap mellom deltagere som alle "brenner for faget"
- at fellesskapet mellom deltagerne i stadig økende grad ble preget av mer tillit og trygghet
- at deltagerne kunne bruke hverandre som utviklingspartnere og raskt kunne sette seg inn i og diskutere løsninger på problemstillinger fra egen hverdag
- mye kunnskap ble delt på ulike måter
- at det ble brukt deltagerbaserte læringsmetoder og pedagogisk metodikk som understøttet kollektiv læring (eller det "å lære sammen"-som deltagerne uttrykte det)

Hvis vi legger mye av teorien om praksisfellesskap til grunn, beskriver deltagerne i ressursnettverket på mange måter et lærende praksisfellesskap. De forholdene som beskrives er på mange områder i tråd med det litteraturen beskriver som kjerneområdene i



praksisfellesskap. Mye av det de beskrev var for eksempel overlappende med de fleste av områdene som er oppsummert i tabell 6.1.

1. Vedvarende gjensidige relasjoner, kan være harmoniske eller konfliktfylte	8. Gjensidig definert identitet
2. Fellesskapet forenes ved å gjøre ting sammen	9. Mulighet for å anslå om tiltak eller produkter er hensiktsmessige
3. Rask informasjonsflyt og forslagsstiller for innovasjon	10. Spesielle verktøy, representasjoner, og andre artefakter
4. Fravær av innledende formalia-interaksjon mer et resultat av en kontinuerlig pågående prosess	11. Lokal kunnskap, delte historier, særegne spøker og gjenkjennende latter
5. Finner fort ut av hvordan man kan diskutere konkrete problemstillinger	12. Sjargong, og "shortcuts" til kommunikasjon
6. Alle er enige om hvem som inngår i fellesskapet	13. En særlig stil gjør medlemsskap gjenkjennelig
7. Er godt kjent med hva de andre i fellesskapet kan, hva de kan gjøre og hvordan de kan bidra til egen virksomhet	14. En delt diskurs som reflekterer et eget perspektiv på verden

Tabell 6.1. Viktigste egenskaper ved *Communities of Practice* (Cox, 2005).

Overlappende områder var for eksempel at relasjonene mellom deltagerne var preget av gjensidig tillit dem imellom, at de over tid utviklet en mer felles identitet og kollektivt overlappende verdier, at de var godt kjent med hvem som kunne hva i nettverket, at alle er enige om hvem som inngår i fellesskapet og så videre. Informantene beskrev også at de var svært motivert for å delta i den kollektive kunnskapsdugnaden i nettverket og å bedre læringsmiljøet ved sin skole. Mange av deltagerne beskrev med stor innlevelse hvordan de gledet seg til hver samling. En av informantene beskrev tydelig hvordan hun opplevde dette:

*"....da får man jo snakket om hva man gjør og hva som fungerer. Det synes jeg er utrolig nyttig og lærerikt. Jeg lærer masse. Jeg blir alltid gira når jeg har vært på disse nettverkene. Jeg får energi av det"*

De beskrev også nettverket som både vitalt og dynamisk, og et sted hvor man kunne lytte uten nødvendigvis å bli for involvert og føle seg forpliktet til følge det som ble sagt. Alt dette gjorde nettverket for ressurslærere til en unik plass å reflektere og tenke sammen. Å ha mulighet til å kunne prøve ut tanker, meninger og forslag i nettverksfellesskapet bidro til økt trygghet og større legitimitet i rollen som ressurslærer.

### 6.2.2 Betydning av formalia

På ett vesentlig område skiller derimot nettverksdeltagerne sine erfaringer seg fra den grunnleggende teorien om praksisfellesskap. Når det gjelder fravær av formalia, gir våre informanter oss grunn til å være mer spørrende til om dette bidrar til å fremme kunnskapsutvikling i nettverk. For det som særlig bidro til å motivere våre informanter til å delta i utviklingsarbeid var både at ledere og ressurslærere sto samlet om en felles formell satsing, og at det fra kommunen sin side var en tydelig prioritert satsing. I alle deler av kommunen, og på tvers av både politisk og administrativ ledelse, hadde man et felles oppriktig ønske om å kunne finne løsninger som kunne redusere mobbeprobemene i skolen. For nettverksdeltagerne bidro det til at de opplevde at de ble satset på, og at de var en del av noe større.

Informantenes begeistring for formelle strukturer gir derimot liten gjenklang i den grunnleggende litteraturen om praksisfellesskap. Som vi har vært inne på tidligere definerte for eksempel Hislop (2013) at praksisfellesskap er *selvorganiserte, uformelle* grupper som *selv bestemmer* hvordan ledelsen skal være og at *de har sjelden en formell leder*. I teoridelen beskrev vi også at disse praksisfellesskapene *vokser fram* i eller på tvers av organisasjoner, med utgangspunkt i felles kunnskap, verdier og identitet, at *de setter sin egen agenda* og *i liten grad er underlagt administrasjon og kontroll*. I tillegg er *deltagelse selvvalgt*. På den annen side er det også andre case-studier som bekrefter at det har stor betydning for entusiasme, motivasjon og tilhørighet at praksisfellesskapet er "institusjonalisert" og sees på som en naturlig del av et større utviklingsarbeid (Archibald og McDermott, 2008). En mulig årsak til at informantene ser det som nødvendig å innrette utviklingsarbeid i nettverk som en del av en større satsing er inntoget av NPM. Vår erfaring er at hverdagen i offentlig sektor etter NPM i mye større grad enn tidligere er fokusert på resultatoppnåelse på gitte måleparameter, og at ledere er i større grad opptatt av resultater for egne organisasjonsenheter. Det gir færre muligheter for uformelle nettverk å "vokse frem" og det

utfordrer både ansatte og ledere i offentlig sektor til å tenke annerledes rundt etablering av nettverksfellesskap. Vårt inntrykk er at det som oftest er innenfor større satsinger at kunnskapsutvikling i nettverk prioriteres.

### 6.2.3 Nettverksstørrelse

En tilbakevendende diskusjon i litteraturen om praksisfellesskap er hva som er den mest hensiktsmessige størrelsen på praksisfellesskap. I vår oppgave har vi eksemplifisert at særlig små og tette grupper med mennesker som vokste frem innenfor nettverket for ressurslærere bidro til nyskaping, nytenking og tjenesteinnovasjon. Slik vi oppfattet det, var det særlig disse små fellesskapene som tydeligst bekrefter alle karakteristikaene ved praksisfellesskap. De små gruppene skiller seg fra ressursnettverket for øvrig ved at de hverken er formelt nedsatt, eller har en utpekt leder. De samarbeider både på fysiske og digitale arenaer, noe som bidrar til en hurtigere og mer løpende informasjonsflyt og at man raskere sammen blir enig om hva man kan gjøre for å skape nye arbeidsformer som kan gi bedre læringsmiljø. Å løse problemer med utgangspunkt i konkrete utfordringen er sentralt i pragmatismens beskrivelse av hvordan kunnskap utvikles. Det skal vi komme mer tilbake til i neste kapittel. Da skal vi beskrive hvordan vi oppfattet at selve kunnskapsutviklingsprosessen foregikk i en spiralbevegelse og hvordan dette resulterte i ny praksis.

Selv om de mest innovative nettverksgruppene vi eksemplifiserer er små er det ingen grenser for hvor store praksisfellesskap kan være hvis det bare er mulig for deltagerne å kommunisere og delta aktivt. Det finnes mange eksempler på store praksisfellesskap som møtes gjennom digitale arenaer, har virtuelle møter eller kommunisere gjennom andre sosiale digitale arenaer (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001). I nettverket for ressurslærere ble det kun vist til enkeltstående erfaringer med å benytte digitale sosiale arenaer til å ha løpende kommunikasjon med hverandre. De digitale arenaene som ble brukt, og som ble vurdert som positivt av deltagerne, ble fortrinnsvis brukt til deling av dokumenter og fagstoff. Men ifølge Brown og Duguid (1998) er det potensial til at kommunikasjonsteknologi, på samme måte som kaffemaskinen og vanddispenseren på arbeidsplassen, også kan bli til et møtested for utvikling av praksisfellesskap. Det kan gjøre det lettere for mer perifere deltakere i praksisfellesskapet å kunne ta mer del i fellesskapet. Men da vil det være nødvendig å ha et særlig fokus på de sosiokulturelle faktorene som påvirker folks motivasjon til å delta i prosesser hvor det deles kunnskap, slik som tilfellet også er på fysiske arenaer (Hislop, 2013). Et sentralt spørsmål for nettverket for ressurslærere i fortsettelsen kan derfor være hvordan

man kan videreutvikle den tryggheten og tilliten det lærende fellesskapet har på samlingene også på digitale arenaer slik at nettverket også kan bli til et lærende digitalt fellesskap hvor de kan samarbeide på ulike måter.

### **6.3 Kollektiv kunnskaping og samskapt læring**

Det andre forskningsspørsmålet vi søkte å besvare i vår oppgave var hvordan nettverksdeltagere erfarer at kunnskap skapes, deles og spres innenfor rammen av slike lærende fellesskap og hvordan de oppfatter at kunnskapsutvikling i nettverkssfellesskap kan bidra til endring i praksis. I denne delen vil vi se på hvordan disse spørsmålene kan besvares med utgangspunkt i modellen for samskapt læring og drøfte hvordan deltagerne erfarer å utøve utviklingsarbeid gjennom å lære sammen i kollektive kunnskapsprosesser. Vi vil organisere drøftingen etter de tre mest sentrale elementene for organisasjonsutvikling slik de er beskrevet i modellen for samskapt læring:

- integrering av kommunikative prosesser på ulike typer arenaer i en og samme integrerte læringsprosess
- interne og eksterne aktører deltar i samme læringsprosessen
- kunnskapsutvikling som integrerer konkrete handlinger for å løse konkrete problemstillinger.

Vi vil særlig vektlegge drøftingen av hvordan fokus på kunnskapsutvikling rettet mot konkrete problemstillinger kan bidra til at kunnskap skapes, deles og spres (jmfr pkt 3). Deretter vil vi se litt på hvordan et samlet fokus på interne og eksterne aktører i samme læringsprosess på ulike arenaer kan bidra til endringer i praksis (jmfr pkt 1 og 2) og hvordan målsetningen og innretningen av nettverk kan bidra til dette.

#### **6.3.1 Kunnskapsutvikling rettet mot å løse konkrete problemstillinger**

I teorikapittelet redegjorde vi for at kunnskapsutvikling ut i fra pragmatismen handler om å løse konkrete utfordringer som har sin rot i praksis (Klev og Levin, 2009). Ny kunnskap utvikles gjennom prosessen med å løse de aktuelle problemstillinger. Teorien om "inquiry" er sentral i pragmatismen. I følge denne teorien skjer kunnskaping ved at mennesker samtidig både handler og vurderer resultatene av handlingene for å skape troverdige antakelser (Klev og Levin, 2009). Gjennom våre observasjoner og intervjuer ble det tydelig at det med utgangspunkt i konkrete problemstillinger ble utviklet, skapt og delt kunnskap i nettverket og at deltagerne inspirert av det som skjedde i nettverket prøvde ut ny praksis ved noen skoler. I

fortsettelsen skal vi redegjøre for vår oppfatning av *hvordan* de samskapende læringsprosessene bidro til ny praksis.

#### *Eksplisitt kunnskap som et instrument*

I ressurslærernetverket ble det delt både eksplisitt kunnskap (know-what), kunnskap om hvordan man gjør ting (know-how) og taus kunnskap. I modellen for samskapt læring utgjør eksplisitt kunnskap en viktig del av kunnskapen, men samtidig reflekterer ikke denne all den innsikten og kunnskapen som trengs å utvikles for å kunne løse konkrete utfordringer. Klev og Levin (2009) betrakter fagkunnskap først og fremst som et instrument for å kunne utvikle en kollektiv forstått innsikt. Samtidig er det viktig at denne formen for kunnskap ikke blir for bestemmende på bekostning av kunnskap om hvordan man gjør ting og kunnskap som er integrert i handlinger (know-how), noe som er helt nødvendig for at det skal kunne skje *kunnskaping*. Den kunnskapen som blir kollektivt tilgjengelig for deltakerne er et resultat av at de jobber med problemløsning i fellesskap.

I nettverket vi studerte var det tydelig at *både* eksplisitt fagkunnskap i form av ny teori, forskning og verktøy og lærernes praksiskunnskap var involvert i kunnskapsutviklingen. Nettverksledelsen brakte inn fagkunnskap blant annet i form av egne og andres innlegg på samlinger, artikler ble delt på Facebook og dokumenter på Itslearning. De begrunnet dette med at det var viktig at nettverket fikk en felles faglig forståelse av hva som var godt læringsmiljøarbeid og at dette var forankret i beste praksis. De opplevde det som stort ansvar og et viktig oppdrag at de skulle legge til rette for læringsmiljøarbeid for ressurslærere i en hel kommune. Ut i fra disse begrunnelsene kan det se ut som om at fagkunnskapen ble brukt som et instrument for å utvikle gjensidig forstått innsikt hos deltakerne i nettverket slik det er beskrevet i modell for samskapt læring. Deltakerne i nettverket ga også uttrykk for at de utviklet egne opplegg som de prøvde ut inspirert av den kunnskapen de fikk ta del i på samlingen, men uten å kopiere noe av det de hadde hørt direkte. De lot altså ikke den nye kunnskapen bestemme over handlingene deres men heller inspirere til utvikling av ny praksis. Dette er i tråd med pragmatismen som legger til grunn at teorier og begreper kan informere, men ikke determinere handling. På denne måten forenes tenkning-i-handling i stedet for at tenkning betraktes som en a priori betingelse for handling. Men en forutsetning for at kunnskapsutvikling kan skje på denne måten er at det må skje en "oversetting" til egen kontekst slik at de faglige bidragene blir oppfattet som tilgjengelig for alle (Klev og Levin, 2009).

### *Erfaringsbasert kunnskap mest verdifull*

Den andre formen for kunnskap, den lokale, erfaringsbaserte fagkunnskapen om hvordan man kan skape ny praksis (know-how) var en mer vesentlig del av den kunnskapen som ble utviklet, skapt og delt gjennom nettverket. En av nettverkslederne beskrev at motivasjonen faller om man bare bruker teori, og ikke omsetter den til praksis og verktøy som kan benyttes i egen praksis. Hun beskrev det slik: «*En ting er å sitte å høre på et menneske i tre timer. Det er ikke like lett å overføre til egen virksomhet*». De aller fleste informantene i nettverket vi studerte ga uttrykk for at erfaringsdelingen mellom nettverksdeltagerne var det viktigste for å lykkes med det kollektive utviklingsarbeidet. Det som ble delt var erfaringer særlig knyttet til utprøving av ny praksis og nye tiltak og refleksjon rundt disse. Deltakerne formidlet en grunnleggende tro på at det å lære av hverandre var helt sentralt hvis man skulle lykkes med å jobbe systematisk og målrettet med å utvikle nye tiltak som skulle gi elevene en tryggere skolehverdag. På den måten fremstod det for oss som den lokale kunnskapen, kunnskapen om hvordan man løser konkrete problemer på skolen var mest betydningsfull som pådriver for å kunne prøve ut og utvikle ny praksis (jmf. pragmatismen).

Vi så også at nettverksledelsen ønsket å løfte frem kunnskap og praksis som ikke bare var forankret i forskning og teori men som også hadde tatt form som lokal praksis ved en skole. Kunnskapen blir ifølge informantene våre mer verdifull når andre i nettverket hadde delt erfaringer om hvordan det er mulig å gjøre endringer i praksis. Det er ikke bare noe som blir gjenfortalt basert på teori eller beste praksis, men man får et særlig innblikk i hvordan man kan gjøre det, helt konkret, og hva som skal til for å lykkes på egen skole og hva som kan være utfordrende. Deltakerne opplevde at å dele ulike typer kunnskap på denne måten ga mer inspirasjon, brakte kunnskapen "nærmere" og gjorde det lettere for de andre i nettverket å se for seg hvordan man kunne få til noe lignende ved egen skole.

### *Taus kunnskaping*

Taus kunnskap er også en integrert del av modellen for samskapt læring. I en samskapt læringsprosess får alle deltakerne ta del i den samme kollektive kunnskapingen knyttet til både eksplisitt, erfaringsbasert og taus kunnskap samtidig som man utvikler praktiske løsninger underveis (Klev og Levin, 2009). Gjennom våre observasjoner og intervjuer fikk vi beskrevet flest eksempler på hvordan deltagerne delte verktøy, metoder og lignende, altså eksplisitt kunnskap, med hverandre. Men for å bedre kunne forstå hvordan både nettverk og

organisasjoner kan utvikle, bruke og spre kunnskap er det særlig viktig også å forstå hvordan taus kunnskap er i spill, som en del av prosessen.

Taus kunnskap gjør problemløsning mulig uten at deltakerne i ressurslærernetverket eksplisitt kunne begrunne, forklare og forstå hvorfor. Noe av forklaringen på det kan selvsagt være at taus kunnskap nettopp er taus, en innvevd del av praksis, og kan være vanskelig å identifisere kun på bakgrunn av samtaler med deltakerne. Vi observerte kun på nettverkssamlinger og var vi ikke tilstede sammen med ressurslærerne i deres daglige arbeid med elever og kollegaer. Det gjorde at vi hadde begrenset tilgang til å få se hvordan den tause kunnskapen var i spill i hverdagen sammen med elever, kollegaer og ledere. Vi fikk for eksempel ikke anledning til å observere "mester-svenn-læring" og lignende situasjoner som kunne gitt oss verdifull tilgang til å se hvordan taus kunnskap gjorde seg gjeldende.

På den annen side snakket deltagerne mye om hvordan kunnskap "satte seg" kroppen. For eksempel beskrev en at «*det kribler i kroppen av kunnskapen som vi har fått og tenker at nå må jeg komme meg på skolen, nå må jeg formidle dette videre*». Beskrivelsen av at det kribler i kroppen av kunnskap kan tyde på at vedkommende har en forståelse av kunnskap som innebærer at vi vet mer enn vi kan uttrykke, og at kroppen og sansene våre har en sentral betydning for hvordan vi får kunnskap om verden omkring oss. Dette er i tråd med Polanyi (1966, gjengitt Gotvassli, 2015) sin beskrivelse av at vi tar kunnskapen opp i oss som vår egen, den er personlig, kontekstspesifikk og forankret i våre erfaringer, ideer, verdier og emosjoner. På den annen side gir informanten uttrykk for at kunnskapen kan formidles videre. Dette kan tyde på at vedkommende også har en oppfatning av at deler av det som er lært kan kodifiseres og lagres. For oss fremstår det som uklart hvordan informantene definerer, forstår, analyserer og anvender begrepet taus kunnskap. Denne usikkerheten bekreftes også i mye av litteraturen om taus kunnskap. I et objektivistisk kunnskapssyn betrakter man for eksempel taus kunnskap som en av to adskilte former for kunnskap; den eksplisitte kunnskapen som er objektiv og kodifiserbar og den tause kunnskapen som er personlig og vanskelig å kodifisere. Det har også vært mye usikkerhet knyttet til Polanyi i sine arbeider om taus kunnskap, om han også beskrev eksplisitt og taus kunnskap som to ulike typer kunnskap som utelukker hverandre, som to kunnskapsformene som gjensidig utfyller hverandre langs et kontinuum (Hislop, 2013), eller som en taus kunnskap-komponent som alltid er en del av noe, som et skapelsesøyeblikk (Westeren, 2013).

### *Samskaping som prosess*

Kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi (1995) er en av de mest omtalte modellene innenfor faget kunnskapsledelse (Klev og Levin, 2009; Westeren, 2013; Gotvassli, 2015). Den beskriver hvordan kunnskap deles og utvikles gjennom fire prosesser: sosialisering av taus kunnskap, eksternalisering av taus kunnskap, kombinerende av ulike typer kunnskap og internalisering av ny kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). I vår studie hadde vi dessverre ikke veldig mange og tydelige funn som gir grunnlag for en dypere analyse av deltagerens deling av taus kunnskap. Samtidig syntes vi å se en spiralformet utviklingsprosess hvor ulike selvforsterkende elementer understøttet hverandre og bidro til å styrke kontinuerlig utvikling og videreutvikling av ny kunnskap og ny praksis. Selv beskrev de en prosess hvor de sammen ble inspirert gjennom å delta på nettverkssamlingene, for så å anvende de begrepene, teoriene og modellene de ble kjent med her til å samarbeide, drøfte og reflektere over i) hvordan man kunne forstå ulike problemstillinger rundt læringsmiljø og mobbing i skolehverdagen (eller det man innenfor pragmatismen omtaler som utfordringenes definisjon) og ii) hvordan man kan se for seg mulige løsninger eller tiltak som kan redusere mobbing. Der vi så eksempler på kunnskapsutvikling som resulterte i utprøving av ny praksis var det særlig gjennom kunnskapsprosesser initiert av små grupper innenfor nettverket.

Behovet for ny kunnskap vokste frem ut i fra et felles behov for å skape løsninger på konkrete problemstillinger som bidro til dårlig læringsmiljø for elevene. De så et felles behov for å utvikle og dele kunnskap om rundt en felles faglig utfordring. Deretter etablerte de et samarbeid hvor de sammen tok sikte på å utvikle nye tiltak, læringsmiljøpraksis som kunne bidra til en tryggere skolehverdag. Det var særlig gjennom små nettverksfellesskap på innenfor rammen av det store nettverket vi så de tydeligste eksemplene og resultatene av utvikling av kollektiv kunnskap og praksis på tvers av skoler. Ett eksempel på utprøving av ny kollektiv praksis var utvikling av elevrådsseminar som viste seg å bli viktige tiltak for å styrke læringsmiljøet ved de ulike skolene. Det var som regel ikke snakk om veldig store og omfattende endringer, men mer "småskala"-utprøving av nye tiltak som et resultat av samarbeidet mellom skoler eller forbedring og videreutvikling av allerede eksisterende tiltak. Denne måten å utvikle kunnskap og ny praksis på innebærer taus kunnskaping. Taus kunnskaping vektlegger det prosessuelle som skjer i kunnskapsdannelse og utvikling av ny praksis, mer enn at taus kunnskap er en komponent. Slik vi oppfatter at kunnskap utvikles, skapes og deles i nettverket for ressurslærere gir det også mening for oss å bruke taus kunnskaping på denne måten. Kunnskapsutviklingsprosessen har også mange likhetstrekk



med prosessen for organisasjonsutvikling slik den beskrives i modellen for samskapt læring. Sentrale elementer i den kontinuerlige læringsprosessen slik den beskrives i modellen for samskapt læring er: kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer, eksperimentering for å nå ønskede mål, kollektiv refleksjon over resultater som er oppnådd, individuell refleksjon for både interne og eksterne og tilbakemeldinger på felles læringsarenaer. Slik vi oppfattet det var alle disse elementene i bruk og foregikk kontinuerlig hele tiden i form av en "læringspiral" i nettverket for ressurslærere.

### **6.3.2 Problemeiere og pådrivere lærer på ulike arenaer i samme prosess**

Kunnskapsutvikling gjennom modellen for samskapt læring er særlig basert på arbeid med problemløsning og det er det som driver OU-prosessen framover. Da blir det ifølge Klev og Levin (2009) viktig å etablere arenaer hvor aktørene kan møtes for å lære og løse problemer i fellesskap. Dette kan være ulike typer arenaer. En viktig arena i nettverket vi studerte var *samlingene* arrangert av nettverksledelsen fra skoleeier. Andre arenaer som fremstod som viktig var *nasjonale samlinger* som noen av skolene samt nettverkslederne deltok på, arenaer *på skolene*, og da særlig det som gjerne kalles felles utviklingstid, men også arenaer knyttet til oppfølging av konkrete elevsaker og utprøving av ny praksis på skolene. Som vi har vært inne på tidligere brukte nettverket også *digitale* arenaer; et digitalt rom på plattformen Itslearning, hvor presentasjoner, fagstoff og verktøy ble lagret og delt, en Facebookgruppe opprettet av en av deltakerne som arena for deling og felles inspirasjon for ressurslærere fra flere kommuner, og en Facebookgruppe opprettet av nettverksledelsen ved oppstarten av vår studie som store deler av nettverket meldte seg inn i. Denne ble benyttet av nettverksledelsen til å dele artikler, nyheter og annet fagstoff. Deltakerne beskrev den som en viktig kilde til ny kunnskap. Som vi også har vært inne på tidligere fremstod de digitale arenaene først og fremst som arenaer for deling av fagkunnskap og verktøy, og i mindre grad som arenaer for dialog og samskaping. Unntaket var Facebookgruppen opprettet av en av deltakerne, hvor det var noe deling og toveisdialog mellom noen av ressurslærerne.

#### *Medvirkning og kollektiv refleksjon*

Organisasjonsutvikling slik Klev og Levin (2009) fremstiller det er basert på et deltakerdemokratisk ideal, hvor medvirkning og kollektiv refleksjon er sentralt. Medvirkning og kollektiv refleksjon var en helt naturlig del av det nettverket vi studerte. For det første bidro selve arbeidsformen på samlingene til kollektiv refleksjon på tvers av de ulike rollene i nettverket. Metodikken kombinerte plenumsfremlegg, diskusjoner i plenum, refleksjon i minigrupper, gruppeoppgaver og "samsnakk to-og-to". Refleksjon etter praksisfortelling og

gruppeoppgave hvor man skal reflektere over hva man kan ta med tilbake til den enkelte skole fra dagens samling var to faste poster på programmet. I tillegg var det på de aller fleste samlinger flere innlegg hvor deltakere i nettverket delte praksisfortellinger om særlig relevante tema. Mens plenumsformidling av kunnskap først og fremst hadde til hensikt å inspirere og motivere til å lære mer og prøve ut noe av det man hadde lært og hørt i praksis, var eksempler som ble delt fra praksis selve grunnlaget for at andre kunne prøve ut konkrete tiltak på flere skoler.

En annen forutsetning for å lykkes med organisasjonsutvikling er at organisasjonens medlemmer eller «problemeierne» (de interne) og lederne eller pådriverne (de eksterne) er deltakere i den samme læringsprosessen. I følge den samskapte læringsmodellen betyr dette at de eksterne bør bringe inn faglig innsikt og tilrettelegge for lærings- og utviklingsprosesser, slik lederne av dette nettverket og skolelederne gjorde, mens de interne forvalter den lokale kunnskapen slik som ressurslærerne forvalter kunnskap om undervisning, klasseledelse og læringsmiljøet. Kombinasjon av og gjensidig utveksling av interne og eksterne kunnskapen er en forutsetning for kontinuerlig læring og utvikling (Klev og Levin, 2009). En fordel med å organisere utviklingsarbeid på denne måten er at en omfattende implementeringsprosess i etterkant blir unødvendig. Man realiserer løsningene kontinuerlig i egen praksis, og alle deltar i å forme og skape løsningene (Klev og Levin, 2009). I motsatt fall, hvis man organiserer kunnskapsutviklingsprosesser som kunnskapsoverføring (jmf et objektivistisk kunnskapssyn) kan man møte utfordringer med å få kunnskapen integrert og implementert i daglig praksis. Slik vi har erfart i gjennom vårt daglige arbeid de siste årene er det en stor utfordring å få kunnskapsutviklingsprosesser til å bli relevant nok for det som skjer i hverdagen. Mange deltar på kurs og utviklingsarbeid, som de opplever lite relevant.

I nettverket for ressurslærere hadde derimot deltagerne et tydelig eierskap til arbeidet med å skape trygge læringsmiljø. Det var blant annet tydelig i samtalen vi innledet oppgaven med. Kombinasjonen av kunnskapen som både nettverkslederne, skolelederne og ressurslærerne hver for seg brakte inn, bidro til læring og samskaping i nettverket. Nettverkslederne bidro med kunnskapsformidling på nettverkssamlingene i form av plenumsinnlegg hvor ny forskning, nye metoder og verktøy ble presentert. Mye av dette fagstoffet hadde de selv fått tilgang til gjennom å delta på læringsarenaer i den nasjonale satsingen på læringsmiljø. Å få tilgang til dette fagstoffet gjennom nettverkssamlingene ble trukket frem som betydningsfullt av informantene. Det gjorde at de følte seg trygg på at det som ble formidlet i nettverket hadde en sterk faglig forankring og var ny og viktig informasjon fra utdanningsmyndighetene,

og ny forskning fra nasjonale ressursmiljø Nettverkslederne hadde, slik vi beskrev tidligere, også en viktig rolle som tilretteleggere og pådrivere for å skape lærende prosesser på samlingene. Informantene oppfattet det som viktig at det var lederne var faste personer som kunne "holde tak i" nettverket, innkalte til nettverkssamlinger og planla innholdet på samlingen. Mange beskrev også at de samarbeidet med og fikk direkte veiledning av nettverkslederne når de skulle prøve ut nye måter å gjøre ting på. Informantene ga uttrykk for at de hadde stor nytte av både av kunnskapen nettverkslederne bidro med i form av kunnskapsoverføring, den lærende prosessen de la opp til og den lokale praksiskunnskapen kollegaer delte. De ga uttrykk for at de på denne måten samtidig fikk tilgang både til den nyeste kunnskapen og eksempler fra praksisfeltet som de selv kunne la seg inspirere av og prøve ut. Nettverkslederne fremstod slik vi ser det både som pådrivere og som en integrert aktør i utviklingsprosessen, slik det beskrives i modell for samskapt læring.

Nettverksdeltakerne var også viktige bidragsytere til læringen i nettverket. De bidro særlig med å dele erfaringer fra praksis på skolene, altså å bringe den lokale kunnskapen inn i nettverket. Dette gjorde de både i form av praksisfortellinger i plenum, grupperefleksjoner og innspill til diskusjoner i plenum. Det var særlig dette som bidro til å holde utviklingstakten oppe. De konkrete praksiseksemplene som ble presentert på samling av andre skoler inspirerte de andre til å sette i gang utviklingsarbeid ved sine skoler. En fordel som ble beskrevet med denne måten å jobbe på var at det gav muligheter for å ta direkte kontakt med de som hadde presentert praksiseksempler i etterkant for få mer detaljerte beskrivelser. Det gav større trygghet når man skulle prøve ut et lignende tiltak ved egen skole. I følge modellen for samskapt læring ville det vært umulig for de eksterne å tilrettelegge for utvikling uten denne lokale kunnskapen.

Skolelederne kan også betraktes som eksterne ifølge modellen for samskapt læring. Vi så at de også hadde en viktig funksjon, særlig for å støtte opp under kunnskapsutviklingen og utviklingsarbeidet ved de enkelte skolene. De var også i enda større grad enn ressurslærerne komfortable med å bidra med innspill i diskusjoner og refleksjoner på nettverkssamlingene. Både ressurslærerne, skoleledelsen i kommunen og nettverkslederne fremhevet at deres deltakelse styrket utviklingsarbeidet på skolene. Den gjensidige utvekslingen av kunnskap mellom alle aktørene i et nettverket, slik som tilfellet var for ressurslærernetverket er ifølge Klev og Levin (2009) en vesentlig forutsetning for at utviklingen skal bli noe aktørene selv kan ta hånd om.

### *Ulike arenaer og ulike aktører medvirkende i samme prosess*

I følge modellen for samskapt læring (Klev og Levin, 2009) bør læringen, som favner både de interne problemeierne og de eksterne pådrivere være både *felles* og *forskjellig*. Samlingene i ressurlærernetverket fremstod som en viktig *felles* arena for ressurslærerne, deres ledere og nettverkslederne, dvs både for de interne og de eksterne aktørene. Gjennom nettverkssamlingen fikk deltakerne anledning til å drøfte det de hadde hørt og sett gjennom gruppevisse refleksjoner, og på den måten bli mer konkret og rette blikket mot skolene og tenke gjennom hvordan man praktisk kunne ta fatt på et endringsarbeid og skape ny praksis. Basert på erfaringer som gjøres sammen med de eksterne vil de interne ifølge Klev og Levin (2009) delta i meningsdanningsprosesser innenfor egne sosiale og materielle rammer. Disse vil gi grunnlag for nye innspill til utviklingsprosessen. Ressurslærerne i nettverket hadde slike meningsdanningsprosesser på skolene de jobbet, med andre lærerkollegaer som også daglig måtte håndtere problemer knyttet til læringsmiljø. En viktig arena for det kollegiale fellesskapet var felles utviklingstid, som foregikk en ettermiddag hver uke. Her presenterte ressurslærerne fagkunnskap, formidlet verktøy og metoder, delte praksisfortellinger de selv hadde fått formidlet på samlingene i nettverket og drøftet dette med kollegaer. En av ressurslærerne fortalte at hun formidlet informasjon fra nettverkssamlinger til kollegaer for å skape en mer kollektiv forståelse av at «*dette er det vi ressurslærere ønsker å ta tak i, eller dette ønsker skoleeier at vi skal prioritere*». På denne måten fikk også de ansatte på skolene ta del i den samme utviklingen som nettverket, og skolene ble en integrert del av kunnskapsutviklingsprosessen ved at de ulike arenaene hadde samme fokus. Resultatet av slike integrerte kunnskapsprosesser kunne være at det foregikk læring på skolene for eksempel gjennom refleksjon og dialog rundt konkrete elevsaker de jobbet med. Her hadde ofte skolelederne en sentral rolle. I noen tilfeller var også nettverkslederne involvert i prosesser rundt enkeltsaker. På denne måten var også de enkelte skolene også en arena for kunnskapsutvikling, både for eksterne og interne.

De eksterne deltagerne bør også ifølge modellen for samskapt læring også delta i refleksjonsprosesser som løper uavhengig av de interne (Klev og Levin, 2009). Dette kan i vårt tilfelle være prosesser kun innenfor skoleledergruppen eller det kan være læring og utvikling som skjer kun for ledere eller pådrivere i nettverket. Slike refleksjonsprosessen er viktig for at prosessen skal være faglig fundert. Lederne i nettverket vi studerte hadde et for dem viktig fellesskap med forskere og andre rådgivere og veiledere som de samarbeidet med i den nasjonale satsingen. Skolelederne var en del av et eget skolelederteam på egen skole, og

noen ledere hadde etablert et nettverk med ledere på andre skoler for å samarbeide og utvikle kunnskap sammen. Den viktigste arenaen som kun var for nettverkslederne syntes å være samlinger og møter arrangert av det nasjonale senteret for læringsmiljø. Her fikk de faglig påfyll og informasjon om nye verktøy og ny forskning som de formidlet videre til nettverket på samlinger, via Facebook og via Itslearning. Den ene nettverkslederen veiledet også andre kommuner, og hadde i den sammenheng et praksisfelleskap av andre veiledere og pådrivere. Rektorene i kommunen hadde egne rektormøter hvor de fikk styringssignaler fra skoleeier og med mulighet for å drøfte faglige utviklingsrelaterte problemstillinger med kollegaer, og alle skolelederne var en del av et lederteam på skolene. På alle disse arenaene var læringsmiljøsatsingen tema og man kunne nyttiggjøre seg av kunnskap på tvers av de ulike arenaene på grunn av at det var noen deltagere som deltok på flere arenaer samtidig.

De digitale arenaene var stort sett felles for alle aktørene i nettverket. Men mens den uformelle Facebookgruppen fremstod mest som en arena for ressurslærerne, ble den formelle gruppen først og fremst brukt av nettverkslederne til å formidle fagkunnskap, verktøy og eksempler fra praksis. Vi har tidligere vært inne på at tillit og trygghet er viktige forutsetninger for aktiv deltakelse i digitale læringsfelleskap. Slik vi oppfattet det var kanskje terskelen for å delta lavere i et uformelt læringsfelleskap på Facebook sammen med andre ressurslærere enn et formelt digitalt nettverksfelleskap opprettet av representanter fra kommunen. I intervjuene drøftet vi mulighetene for at den kollektive kunnskaping i nettverket i større grad enn i dag også kan skje gjennom digitale arenaer. Selv om vi nå er midt inne i en digital revolusjon, er det delte oppfatninger i litteraturen om hvorvidt det i det hele tatt er mulig å dele taus kunnskap gjennom digital samhandling (Hislop, 2013). Vi har tidligere argumentert for at man kan skape en digital kunnskapsutviklende kontekst preget av kommunikasjon og tillit, frihet under ansvar, kreativt kaos, variasjon i ideer og gjensidig støtte i miljøet og gjøre det mulig å utvikle gode relasjoner og sosiale systemer hvor kunnskap og kompetanse i alle former både utvikles, skapes, deles (Nonaka og Takeuchi, 1995). For å videreutvikle den kollektive kunnskapsutviklingen også på digitale arenaer i dette nettverket kan det slik vi ser det være viktig at nettverksledelsen legger opp til prosesser og rammevilkår som kan skape en slik kontekst. Det vil si en kontekst hvor nettverksmedlemmene har den tryggheten og tilliten som skal til for å kunne dele kunnskap gjennom digitale arenaer, en kontekst hvor de er kreative sammen og bryner seg på hverandres ideer og perspektiver og på den måten samskaper ny praksis i det daglige, uten at de må møtes fysisk.

Et grunnleggende spørsmål når det gjelder digital kommunikasjon er hvorvidt det i hele tatt er mulig å dele den tause kunnskapen vi ikke kan sette ord på, uten å være i samme rom og med alle muligheter for interaksjon og samhandling. Hislop (2013) argumenterer for at bruk av rik teknologi gir bedre forutsetninger for rikere kommunikasjon, og at noe forskning har vist at en kombinasjon av ulike former for teknologiske løsninger, særlig hvis man skal ha kontakt med hverandre over tid, kan bidra til å styrke kunnskapsdeling og kommunikasjon (Hislop, 2013). For nettverket vi studerte er det vår oppfatning at det er et potensial for eksempel at videomøter på nett og skybasert samskapingsteknologi, sammen med de eksisterende digitale arenaene kan gi større muligheter for kunnskapsutvikling. Ved å kombinere disse formene for digitale kommunikasjon kan deltakerne både se og høre hverandre i tillegg til at de kan samhandle mer både synkront og asynkront. På den måten kan lærere og ledere på skoler i kommunen få tilgang til hverandres erfaringer, kunnskap og refleksjoner også på daglig basis, uten å bruke tid på å forflytte seg til samme geografiske lokasjon. En større satsing på kunnskapsutvikling på digitale arenaer er også i tråd med det Archibald og McDermott (2008) beskriver som hensiktsmessig bruk av IT-verktøy som forutsetning for å få til å utvikle, skape og dele kunnskap mer effektivt.

Selv om nettverket vi studerte så ut til å ha et uutnyttet potensiale for læring gjennom digitale arenaer, kjenner vi igjen læringsprosessen slik den beskrives i modell for samskapt læring der læring foregår samtidig på ulike arenaer som er både felles og forskjellig for problemeierne og pådriverne slik Klev og Levin (2009) beskriver. Vi har i dette delkapittelet drøftet og beskrevet hvordan vi oppfatter at kunnskap kan skapes, deles, spres i nettverk med utgangspunkt i våre funn og sett i lys av de mest sentrale elementene i modellen for samskapt læring;

- kunnskapsutviklingen kobles med handlinger for å løse konkrete problemstillinger,
- læring på ulike arenaer integreres i samme prosess
- interne og eksterne inngår i samme prosess.

### **6.3.3 Helhetlig og systematisk plan for læring og utvikling**

Som vi har skrevet om tidligere var målet med nettverk for ressurslærere definert på forhånd gjennom et tydelig mandat. Nettverket skulle implementere lovendringen i opplæringsloven og gjennom dette skape et tryggere læringsmiljø for elevene, og forebygge mobbing og krenkelser ved skolene. Mobbing og krenkelser er et eksempel på en konkret og tilsynelatende u håndterlig samfunnsutfordring som nasjonale og lokale myndigheter har hatt fokus på i

mange år. Vi har til nå beskrevet hvordan modell for samskapt læring har som utgangspunkt å utvikle løsninger på slike konkrete utfordringer gjennom å integrere ulike typer kommunikative prosesser på forskjellige arenaer i en og samme læringsprosess (Klev og Levin, 2009). Formålet med den samskapte læringsmodellen er endring som er planlagt, men ikke planlagt gjennom styring og kontroll mot forhåndsprogrammerte resultater. Planleggingen i den samskapte læringsmodellen er heller innrettet mot å tilrettelegge prosesser for læring og utvikling. Med andre ord er arbeidsformene og aktivitetene planlagt, men resultatene er avhengig av prosessen og dens forløp.

Arbeidsformene på samlingene i nettverket vi studerte var en nøye planlagt og gjennomtenkt strategi fra nettverksledelsen. Dette har vi beskrevet inngående allerede. Samlingene hadde stort sett samme struktur og agenda, selv om temaene var forskjellige. Prosessene, arbeidsformene og rammefaktorer som understøttet disse så altså ut til å være planlagt relativt grundig, slik det også legges vekt på i den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2009). Ressurslærernetverket hadde et tydelig formål: å skape trygt læringsmiljø for elevene, og forebygge mobbing og krenkelser. I tillegg til dette formålet hadde kommunen nedfelt sentrale prinsipper og konkrete rutiner for oppfølging i en plan for trygt skolemiljø. Utover dette var det ikke definert konkrete resultatmål for utviklingsprosessen slik det gjerne gjøres innenfor tradisjonelle utviklingsprosjekter hvor det benyttes prosjektmetodikk. I for eksempel Difis sin prosjektveiviser som benyttes mye i utviklingsarbeid i offentlig sektor (<https://www.prosjektveiviseren.no>) er det blant annet stegvise veiledninger for planlegging av mål, delmål, leveranser og del-leveranser (Difi, 2018). Innenfor en slik tradisjon er det mindre mulighet til å legge til rette for prosesser for læring og utvikling utover de planlagte aktivitetene i prosjektplanen. Hvis man hadde organisert utviklingsarbeidet etter tradisjonell prosjektmetodikk ville trolig også rollene i nettverket vært annerledes. Nettverkslederne ville i større grad vært prosjektledere som skal "levere" resultat til en prosjekteier, heller enn å være en integrert del av samme læringsprosess. Som vi har vært inne på er dette ifølge modellen for samskapt læring sentralt for å lykkes med utviklingsarbeid.

Det arbeidet som ble gjort i nettverket for ressurslærere var imidlertid en del av en helhetlig strategi forankret hos skoleeier. Det helhetlige utviklingsarbeidet var godt planlagt med tanke på hvordan det var ønskelig å tilrettelegge for å utvikle, skape og dele kunnskap underveis. For det første skulle nettverket understøtte ressurslærerrollen som var opprettet som en ny funksjon ved alle skoler i kommunen på bakgrunn av en beslutning fattet av politisk skoleeier.

Det var en klar forventning om at ressurslærerne deltok på fast basis i nettverket, og deltakelsen inngikk i deres arbeidsinstruks. I tillegg ble det ansatt en spesialrådgiver i kommunen som skulle ha hovedansvar for å følge opp arbeidet. Det ble også besluttet at man skulle etablere nettverk som arenaer for kunnskapsdeling under ledelse av spesialrådgivere i kommunen, og det ble etablert et rom på kommunens digitale plattform Itslearning for deling av fagstoff, verktøy, presentasjoner og andre sentrale dokumenter. Arbeidet i nettverket ble i tillegg koblet til den nasjonale satsingen på læringsmiljø, hvor tre av skolene i kommunen deltok. For å legge til rette for at utviklingen av ny kunnskap også skulle bidra til ny praksis på skolene, ble det besluttet å invitere en fra skoleledelsen på hver skole til å delta i nettverket. Nettverket skulle ha faste samlinger hver 6.uke, og det ble satt av en halv dag til hver samling. Nettverksledelsen lagde hvert år et årshjul med tidspunkt og tema for samlingene.

#### **6.4 Kunnskapsledelse som hemmer og fremmer kunnskapsutvikling i nettverk**

I denne delen skal vi drøfte det siste forskningsspørsmålet: Hvordan kan kunnskapsledelse hemme og fremme kunnskapsutvikling i nettverk? I drøftingen ønsker vi å sammenfatte det vi har drøftet så langt om lærende fellesskap, organisasjonslæring og samskapt læring, for deretter å "løfte blikket litt" og se på hvordan dette kan få betydning for hva som kan hemme og fremme kunnskapsledelse i nettverk. Til grunn for drøftingene ligger de to dominerende kunnskapsperspektivene. Begrunnelsen for det er først og fremst "terminologi-tvetydigheten" rundt kunnskapsbegrepet og de to dominerende kunnskapsperspektivene som har preget mange av de grunnleggende diskursene innenfor fagområdet kunnskapsledelse (Hildreth og Kimble, 2002). De to kunnskapsperspektivene har også preget hele vår oppgave ved å påvirke vårt utvalg av teori, våre tolkninger av empiri og hva vi har valgt å drøfte. I fortsettelsen vil vi særlig ha fokus på hvordan de to kunnskapsperspektivene kan prege hvordan kunnskapsledere leder kunnskapsutviklingsprosesser i nettverk. Vi vil også drøfte skoleledernes rolle som kunnskapsledere der dette er relevant.

##### **6.4.1 Ledelse av kunnskapsprosesser**

I denne oppgaven har vi beskrevet at kunnskapsledelse er ledelse av kunnskapsprosesser som har til hensikt å utvikle lagre, dele og anvende kunnskap (Irgens, 2011). Som vi ser av definisjonen er det ikke nødvendigvis slik at kunnskapsledere alltid er ledere formelt sett, eller har personalansvar for andre. Men selv om de formelt sett ikke har personalansvar, er det mange kunnskapsledere som leder kunnskapsprosesser, noe som også innebærer ledelse av andre kunnskapsarbeidere. Tidligere i oppgaven har vi beskrevet kunnskapsarbeidere som



personer som utfører et kunnskapsarbeid, dvs et arbeid som i liten grad er rutinebasert og standardisert, men hvor svarene på hvordan oppgavene som skal utføres først og fremst finnes i den profesjonelle fagkunnskapen man har tilgang til og utvikling gjennom praksis.

I vårt tilfelle var kunnskapsarbeiderne alle ressurslærerne som deltok i nettverket, og kunnskapslederne var både nettverksledelsen og skolelederne. Nettverkslederne hadde ingen formell leder-rolle for nettverksdeltagerne, men var formelt sett oppnevnt fra kommunen for å lede kunnskapsprosesser i nettverket. Slik vi oppfatter det stiller en slik organisering noen ekstra krav til kunnskapslederne, enn om de hadde vært ledere for nettverksdeltagerne i formell forstand. De har gjennom sin rolle for eksempel ingen formell makt, og på grunn av det har de også begrensede muligheter til å sette inn tiltak som går på tvers av deltageres ønsker og behov.

En av de grunnleggende antagelsene innenfor fagområdet kunnskapsledelse er at kunnskap ikke bare besittes av ledere. Hvis man skal lykkes med læring gjennom kunnskapsprosesser hvor det skal utvikles, skapes og deles kunnskap (slik mandatet for nettverket er) er man derfor ekstra avhengige av å skape et kunnskapsfellesskap hvor alle ønsker å bidra med sin kunnskap og til å nå målene for nettverket. Som vi har drøftet tidligere kan viktige bidrag i en slik prosess være å sette mye inn på å skape et trygt fellesskap som er preget av høy grad av motivasjon, engasjement og interesse. Selv om dette fort kan oppfattes som "selvfølgeligheter" er det viktig å minne om den kunnskapsbeskrivelsen som ligger til grunn for vår oppgave, nemlig at kunnskap er noe som lett kan bli rammet av tilfeldige tilbakeslag (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001). Dette fikk vi også bekreftet gjennom våre undersøkelser. Lederne jobbet mye "i kulissene" for å opprettholde engasjement og kontakt med nettverksdeltagerne, også utover kontaktene de hadde på nettverkssamlingene. Dette var særlig viktig også med tanke på det vi har vist til i teorikapittelet, at det er en fare for at kunnskapsarbeidere som profesjonelle praktikere kan utvikle holdninger som fort kan gjøre dem sneversynte, og praktikerne kan komme inn i et feilaktig mønster som hun ikke kan komme ut av (Schön, 2001). For å unngå dette er det særlig nødvendig å bruke mye tid og ressurser på å legge til rette for kunnskapsprosesser som bidrar til å utvikle, skape og dele kollektiv kunnskap. Å legge til rette for deling av kunnskap på den måten gjør at kunnskapsarbeiderne kan få tid og anledning til å reflektere over sine handlinger i hverdagen. Dette kan være med på å hindre at praksis kun blir rutine, at viten-i-handling blir ubevisst og at deltagerne kommer inn i et spor hvor man ikke greier å stille spørsmål ved egen praksis, slik vi har beskrevet i teorikapittelet (Schön, 2001).

### 6.4.2 Organisasjonslæring

Vi har tidligere drøftet hvordan det kan være hensiktsmessig å analysere de underliggende variablene som er styrende for handlinger og det handlingene resulterer i av ny praksis. Når disse handlingsstrategiene og resultatene av dem spilles ut i omgivelsene, skapes en praksis (Karl Weick, 1983 gjengitt i Irgens, 2011). Ved den enkelte skole, hadde skolelederne et særlig ansvar som kunnskapsledere for å legge til rette for dette. Ledernes deltagelse i nettverket var derfor av avgjørende betydning for om man lyktes med kunnskapsutvikling og organisasjonslæring på denne måten ved hver enkelt skole. For å få til endring på skolene ble ledernes deltagelse i nettverket oppfattet som avgjørende av alle våre informanter, både lederne selv, nettverkslederne og ressurslærerne.

Vår oppfatning var at skolelederne hadde en særlig viktig rolle for å unngå at det ikke blir et for stort “gap” mellom de uttrykte handlingsteoriene som ble fremmet gjennom nettverket og de handlingsteoriene som gjeldende i den daglige praksis ved den enkelte skole. Noen av informantene viste til at det kunne være vanskelig å få enkelte kollegaer til å være med på å endre praksis. En ressurslærer beskrev hvordan det preget kulturen på skolen når 90 % av kollegaene var med på å utvikle ny praksis, mens 10 % fortsatte som før. En måte å forstå dette på er at det kan være et uttrykk for avvik mellom de uttrykte og nedfelte handlingsteoriene og bruksteoriene til noen av de lite endringsvillige lærerne, på en måte som får konsekvenser for hele kollegiet og de kollektive praksisene som utøves på skolene. Bevisste og ubevisste handlingsteorier kan styre enkelte læreres handlinger på en måte som kan virke hemmende for utvikling av ny praksis. For å fremme kunnskapsutvikling og organisasjonslæring som bidrar til at det er mer samsvar mellom uttrykte handlingsteorier og bruksteori i hele kollegiet kan det være nødvendig å initiere prosesser hvor de underliggende styringsvariablene som får konsekvenser for handlingene og resultatene av dem både synliggjøres og utfordres. På denne måten kan man få et bilde på hvor gapet er, hva som er styrende for praksis og hva som skal til for å utvikle bruksteorier som kan være mer samtlende for hele organisasjonen (Irgens, 2011). Hvis man initierer lignende prosesser både på skolene og i nettverk kan det som skjer begge steder potensielt få betydning for alle organisasjonene som er representert i nettverket. På hvilken måte det kan få betydning er vanskelig å si.

Hvordan kunnskap skapes, utvikles og deles på tvers av både individer, team, ulike deler av organisasjoner og mellom organisasjoner er fortsatt et av de mest sentrale, men ubesvarte spørsmålene innenfor fagområde kunnskapsledelse. Men hvis man skal legge kunnskap om

organisasjonslæring til grunn vil det være viktig at arbeidet i nettverket bidrar til at skolene styrkes som lærende organisasjoner som kontinuerlig jobber for tryggere læringsmiljø og mindre mobbing. Det innebærer å skape arenaer hvor man får anledning til å avdekke dårlig praksis, korrigere kompetanse og stille spørsmål ved eksisterende, normer og verdier, utfordre mentale modeller og skape innovasjon og nytenkning gjennom dobbelkretslæring (Senge, 1990/2006).

Som vi har vært inne på mange ganger beskrev nettverksdeltagerne sitt fellesskap som både trygt og motiverende. Men dersom vi legger til grunn teorier om læring i enkle og doble kretser (Argyris og Schön, 1978, gjengitt i Klev og Levin, 2009 og Argyris, 1990, gjengitt i Irgens, 2011) kan man slik vi oppfattet det stille noen spørsmål til om læringen i nettverket i for stor grad var preget av læring i enkle kretser og at tingenes tilstand på den måten fortsetter uten den nytenkningen som er nødvendig for å kunne skape nye løsninger på utfordringene med mobbing og krenkelser.

Som vi beskrev innledningsvis er utfordringene med mobbing i skolen en type samfunnsflope som krever at man ser etter radikalt nye løsninger. Hvis man skal lykkes med dette kan det være nødvendig slik som Argyris (1990, gjengitt i Irgens, 2011) påpeker, å sette spørsmålstegn ved helt grunnleggende forutsetninger, normer og verdier for på den måten få til mer læring i doble kretser. I nettverket så vi tilløp til at det ble stilt noen slike grunnleggende spørsmål, men når vi spurte informantene i intervjuene om hvordan de opplevde at det ble lagt til rette for kritisk refleksjon ble mange både stille og tankefulle. Nettsverkslederne bekreftet også at dette til nå ikke hadde vært særlig fremme i refleksjonene og at det ikke hadde vært lagt så mye til rette for det. Årsaken til dette var fortrinnsvis at tidsrammene på samlingene ikke tillot lange refleksjonsøkter, og at det derfor var begrenset hvor langt de kom i å utforske ulike perspektiver samt stille spørsmål rundt skolens grunnleggende bruksteorier og handlingsteorier slik Irgens (2011) har beskrevet. På den andre side er det viktig å presisere at nettverket bare hadde eksistert i et år, og at sosiokulturelle faktorer som tillit og trygghet (Nonaka og Takeuchi, 1995; Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001; Gotvassli, 2015) muligens også spiller en viktig rolle for om deltagerne opplever det komfortabelt å utfordre hverandre på denne måten. Noen av ressurslærerne ga for eksempel uttrykk for at de oppfattet skolelederne som mer trygge til å stille spørsmål og uttrykke sine meninger enn ressurslærerne. Men slik vi oppfattet det var både nettsverkslederne, skolelederne og ressurslærerne åpne for at de fremover i større grad kunne legge opp til mer kritisk refleksjon i måten samlingene ble ledet på. Dette vil i tilfelle kunne medføre at

deltakerne i større grad får utfordret hverandre sine mentale modeller og blir til mer lærende organisasjoner (Senge, 1990/2006).

Men selv om vi i denne oppgaven har argumentert for effektene med å styrke skolene som lærende organisasjoner, er det viktig å være klar over at mange er kritiske til å tilnærme seg kunnskapsutvikling som organisasjonslæring. Mange hevder at organisasjoner ikke kan lære, at dette er det kun individer som kan (Örtenblad, 2005). Mange er også usikker på hvorvidt det er mulig å definere hva en lærende organisasjon er fordi lærende organisasjoner kontinuerlig er i endring og hver eneste organisasjon vil være ulik gitt behovet organisasjonen har for læring og utvikling (Örtenblad, 2002).

### **6.4.3 Strategiske kunnskapsledere**

Sett i lys av teorien om praksisfellesskap var det litt overraskende for oss å se hvor stor betydning nettverkets rammer og omliggende strukturer hadde for om det hele tatt var mulig å skape, dele og utvikle kollektiv kunnskap, både mellom deltagerne og ledere, deltagerne imellom og mellom ulike skoler. Det så for oss ut som om at en formelt nedsatt og strategisk nettverksledelse var noe av selve kjernen til suksessen for nettverket for ressurslærere. Men selv om lederne var formelt oppnevnt og at det for deltagerne var liten tvil om at de ledet nettverket på vegne av skoleeier, opptrådte de på en måte som gjorde det mulig å skape "uformelle", vitale og dynamiske fellesskap slik litteraturen om praksisfellesskap beskriver.

Grunnene til dette kan være flere. For eksempel fremsto nettverkslederne som en strategisk og samlende enhet som hadde et sterkt ønske og et klart mål om å gjøre endringer i skolehverdagen for elevene. De hadde også en tydelig og gjennomtenkt pedagogisk strategi for samlingene og for utviklingsarbeidet hvor blant annet medvirkning fra deltagerne stod sterkt. Samtidig var de i fortløpende dialog med mange av dem som deltok i nettverket også utenfor samlingene, og de hadde en faglig autoritet som gjorde det lettere å få gjennomslag. Sist, men ikke minst sto de veldig stødig plassert i et praksisbasert kunnskapssyn (la veldig mye til rette for deling av kunnskap og erfaringer, så verdien av den kunnskapen som ble utviklet lokalt på hver enkelt skole etc), men tillot seg innimellom allikevel å bruke virkemidler som var mer forankret i et objektivistisk kunnskapssyn (forelesninger med både interne og eksterne foredragsholdere, formidling av forskning etc). Gjennom måten de var på, og måten de brukte pedagogiske virkemidler på, så det for oss ut som om nettverket ble

tydelig preget av et praksisbasert kunnskapssyn på tross av at det ble tydelig ledet av noen som hadde en formell leder-rolle og var utpekt til å gjøre det.

Dette støttes også av Hislop (2013) som har problematisert og vist til at det er en pågående diskusjon hvorvidt det er kun nettverk i form praksisfellesskap i sin opprinnelige form som bidra til kollektiv kunnskapsutvikling og innovasjon. Han argumenter for at dette kan være et problematisk standpunkt siden mange hierarkiske/byråkratiske organisasjoner (jmf. norsk offentlig sektor) også ønsker å utvikle CoP som en del av sin kunnskapsledelsesstrategi, og at de ser etter måter å gjøre det på. Han viser også til forskning som viser til at det er mulig å formelt sett lede praksisfellesskap på en ikke-inngripende måte ved å være lite styrende, støtte initiativer fra nettverket og se til at disse "vokser og gror", ved å bruke deltagerbasert læringsmetoder istedenfor tradisjonelle undervisningsmetoder, ved å bruke tilstrekkelig tid på nettverksetablering og støtte og videreutvikle allerede eksisterende interessefellesskap. Alt dette gir oss grunn til å tro at det kan være mulig å lede kunnskapsprosesser i lærende nettverk på tross av at nettverkene er formelt nedsatt og har en formell ledelse. Men som vi har vært inne er dette er en stor diskusjon som pågår innenfor fagområdet kunnskapsledelse, hvor noen mener at kunnskap må skapes "nedenifra", men andre mener det er mulig å ha formelle ledere for disse prosessene som kan skape lignende kunnskapsprosesser ved å lede på en ikke-inngripende måte. Det er derfor behov for å utvikle mer kunnskap på dette området. Men våre erfaringer så langt tilsier at det i noen sammenhenger både er mulig (og noen ganger faktisk også nødvendig på grunn av de endringene vi har sett i offentlig sektor) å, formelt sett, lede nettverksfellesskap slik at det blir lærende i en slik betydning vi har argumentert for i denne oppgaven. Det innebærer imidlertid at man bør være særlig oppmerksom på følgende (hentet fra Hislop, 2013):

- Å være lite styrende
- Legge til rette for at initiativ fra nettverket "vokser og gror"
- Ha mest fokus på å anvende deltagerbaserte læringsmetoder
- Bruke tid og ressurser på å bli kjent med konteksten og hverdagen til deltagerne
- Bruke tid og ressurser på nettverksetableringen
- Støtte de nettverksfellesskapene som allerede eksisterer og styrk videreutviklingen av dem

En forklaring på at man akkurat i dette nettverket lyktes med å skape vitale og dynamiske fellesskap på tross av de eksisterende formelle rammene som omsluttet nettverket kan nettopp

være at nettverkslederne jobbet på en måte som ivaretok disse forholdene. Men det kan også skyldes at mange av deltagerne, slik vi har vært inne på også på et tidligere tidspunkt deltatt i et lignende, men mer ad hoc-opstående nettverk med noenlunde samme formål. Det "gamle" nettverket var ikke en del av et helhetlig utviklingsarbeid, og var ikke formelt forankret verken i kommunen eller i det nasjonale utviklingsarbeidet. På den ene siden sto de da "friere" til å skape sitt "eget" utviklingsarbeid, på den andre siden ble det mer sårbart og avhengig av enkeltpersoner som pådrivere for nettverket slik vi beskrev mer inngående i resultatdelen. Når disse formelt sett ikke er oppnevnt for å ivareta nettverksledelsen kan man fort se at nettverket avvikles når disse ikke lenger kan ivareta oppgaven.

#### **6.4.4 Finansiering og ressurser**

I denne oppgaven har vi sett at en viktig forutsetning for at nettverket for ressurslærere kunne utvikle, skape og dele kunnskap er at det var en del av en formell satsing på læringsmiljø. Vi har også argumentert for at en viktig del av den formelle satsingen er å ha en formell ledelse av nettverket. En minst like viktig del den formelle satsingen innebærer er slik vi ser det en sikker finansiering og ressurstilgang som i hele tatt gjør det mulig å organisere utviklingsarbeidet som samskapt læring og tilstrekkelig med tid til å kunne skape praksisfellesskap preget av trygghet og tillit. Dette er også forhold som bekreftes i andre case-studier, som for eksempel Archibald og McDermott (2008). Her er

- tilstrekkelig finansiering
- villighet til å avse ressurser og tid og
- at noen utenifra har høye forventninger til hva man skal få til

løftet frem som betydningsfulle elementer for at man kan lykkes med kunnskapsutvikling gjennom praksisfellesskap.

Tilstrekkelig med ressurser er også av stor betydning fordi skolesektoren, som så mange andre deler av offentlig sektor, i den siste tiden har gjennomgått en formidabel modernisering preget av endringer inspirert av styringsprinsippene i privat sektor. Det er mer fokus på effektivitet og fristilling av oppgaver (jmf. NPM). Samtidig er de oppgavene de offentlige tjenestene skal ivareta, blant annet i skolen, blitt mer og mer komplekse parallelt med at tjenesteytingen er blitt mer fragmentert. Dette har gjort at finansieringsmodellene er mer knyttet til produksjon og det er lite rom for å gjøre noe utover det som beskrives som strengt tatt nødvendig for tjenesteproduksjonen og som foreligger som den enkelte produksjonens planer for læring og utvikling. (jmf. kapittel 2).

I tråd med styringsprinsippene i NPM er også lederne i større grad opptatt av å ta selvstendige beslutninger på vegne av egen organisasjonsenhet. Innenfor en slik styringsform er det, slik vi erfarer det, mindre rom for å gjøre noe som ikke gir direkte målbare resultater, og etablere prosesser som legger til rette for at små eller større interessefellesskap skal kunne "vokse frem" på egen hånd, uten at dette er forankret i definerte satsingsområder og blir finansiert og prioritert deretter blir lite verdsatt. Det vil si at man i realiteten er avhengig av satsinger i form av større utviklingsprosjekter som er formelt forankret og godt planlagte for at man kan stole på at nettverksarbeidet er noe som er varig og prioritert. Da først våger man å inngå i mer forpliktende utviklingssamarbeid med hverandre. Slik oppfattet vi også at det var for deltagerne i ressurslærernetverket. Uten en formell satsing var det vanskelig i arbeidshverdagen å argumentere for at det er nødvendig å ha ulike samarbeidsarenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Det ressurslærernetverket påpeker er en utfordring men manglende finansiering og ressurser til ulike former for utviklingsarbeid er også årsaken til at NPM bølgen blitt møtt med en del motstand i Norge. Det hevdes at NPM-tenkningen i liten grad samsvarer med fellesskapsverdiene den norske kulturen er preget av. Mange ser nå derfor i større grad til andre land hvor det utvikles såkalte post-NPM-reformer. Disse reformene har til hensikt knytte tjenestene tettere sammen, og styrke kulturen i offentlige organisasjoner ved å ha økt fokus på yrkesetikk, kollegialitet, felles forståelse av normer og verdier (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness, og Røvik, 2015).

#### **6.4.5 Ulike kunnskapsstrategier som styrker hverandre**

I teoriodelen beskrev vi Hansen, Nohria og Tierney (1999) sin vektlegging av to ulike strategier for kunnskapsledelse som ofte står i sterk kontrast til hverandre. Der den ene strategien tar utgangspunkt i at kunnskap bør lagres slik at den kan overføres til mottakere som kan søke opp kunnskapen, legger den andre vekt på betydningen av å tilrettelegge for prosesser hvor det skjer kollektiv kunnskapsutvikling og innovasjon gjennom blant annet deling av taus kunnskap. Selv om disse strategiene gjerne kombineres, fremholder Hansen, Nohria og Tierney (1999) at der kunnskapsforvaltningen er mest effektiv er den ene strategien valgt som hovedstrategi mens den andre mer er en støttende strategi. I tabell 6.2 har vi oppsummert det vi ut i fra vår empiri oppfatter er de viktigste hemmere og fremmere for kunnskapsutviklingsprosesser i nettverk. Tabellen oppsummerer de mest sentrale forholdene vi på ulike måter har drøftet i dette kapitlet.

	LÆRENDE NETTVERK	KUNNSKAPSUTVIKLING
<b>F R E M M E R</b>	Motiverte deltagere Kultur for læring Tydelig mandat: både drøfting/refleksjon og problemløsning Fastedeltagere-varige relasjoner Både små og større nettverksfellesskap Lærende fellesskap (både fysiske og digitale) Strategisk ledelse Lokal ledelse deltar Bruk av deltagerbaserte læringsformer	Hovedstrategi: samskaping og praksislæring som prosess  Kunnskapsdeling: på ulike måter, av ulike typer kunnskap, på ulike arenaer, og på tvers av ulike perspektiv  Tydelig formål: løse «wicked problems»  «Eksterne» prosessledere  Medvirkning for alle – «problemeierne» og pådriverne lærer sammen
<b>H E M M E R</b>	Mangel på helhetlig strategi Mangel på formell forankring Mangel på ressurser	Kunnskapsutvikling utelukkende som kunnskapsoverføring Utviklingsprosess med fokus på mål- og resultatstyring Mangel på sosiale rammer og lærende fellesskap Mangel på kritisk refleksjon –jmf. bevisste og ubevisste handlings- og bruksteorier Mangel på satsing på digitale kommunikasjonsformer

Tabell 6.2. *Hemmere og fremmere for lærende nettverk og kunnskapsutvikling*

Hvis man skal utøve kunnskapsledelse som fremmer kunnskapsutvikling i lærende nettverk med utgangspunkt i denne tabellen vil det være avgjørende å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling som er befestet i begge de ulike kunnskapsstrategiene. Selv om det praksisbaserte perspektivet i vår undersøkelse tydelig fremstod som en hovedstrategi for ressurlærernetverket, så vi også mange eksempler hvor det objektivistiske perspektivet fremstod som en viktig støttende strategi. For eksempel gjaldt dette den pedagogiske arbeidsformen i nettverket hvor formidling og overføring av kunnskap også var viktig for at det kunne utvikles ny kunnskap og ny praksis, selv om kunnskapsdelingen mellom deltagere i ulike roller og på ulike arenaer var det som utgjorde kjernen av arbeidet i nettverket.

For ressurslærerne ble det holdt frem som viktig *både* å legge til rette for prosesser hvor det kan skje kollektiv kunnskapsutvikling og innovasjon gjennom blant annet deling av taus kunnskap og kunnskapsutvikling i form av kunnskapsoverføring hvor man både digitalt og på samlinger sørget for at ny inspirerende kunnskap ble gjort tilgjengelig. Vårt inntrykk er at den fagkunnskapen som ble delt via forelesninger og digitale arenaer først og fremst var viktig for å inspirere, gi faglig tyngde til arbeidet, og skape en felles forståelse og faglig forankring av ny praksis, mens det var det de sammen utviklet, skapte og delte av kunnskap gjennom erfaringsutveksling som bidro til mest innovasjon. Denne måten å utvikle kunnskap på er etter vår oppfatning i tråd med det pragmatismen beskriver om å fremme læring gjennom å bruke



fagkunnskap som et instrument for å utvikle en gjensidig forstått innsikt hos deltakerne. (Elkjær, 2005; Klev og Levin, 2009).

En viktig forutsetning, og som også synes å være til stede i ressurslærernetverket, er at nettverkslederne la opp til at fagkunnskapen ble "oversatt" og gjort tilgjengelig for deltakerne. Selv om overføring av kunnskap fort kan kobles til et objektivistisk kunnskapssyn, ser vi at det også kan være *måter* å benytte fagkunnskap på som er mer i tråd med et praksisbasert kunnskapssyn. For eksempel kan man benytte kollektiv refleksjon etter kunnskapsformidling for å skape en felles mening rundt erfaringer fra egen praksis, der den kunnskapen som er formidlet danner et bakteppe for drøftingene. I nettverket for ressurslærere var dette en fast innarbeidet arbeidsform. Både nettverkslederne og deltagerne gav tydelig uttrykk for at kollektiv refleksjon var det som var mest nyttig med nettverket. Samtidig fortalte de at de ble inspirert til å tenke nytt gjennom plenumsinnlegg "utenifra". Slik vi oppfattet det, bidro plenumsinnleggene også til å sette deltagerne på et "nytt spor" og hindret at man kun reproduserte gammel kunnskap, som kunne vært en fare hvis man kun møttes kun for å diskutere og reflektere.

Å bringe inn helt nye perspektiver på denne måten kan være i tråd med det vi tidligere har beskrevet i teorikapittelet om organisatorisk læring. Man må våge å stille de helt grunnleggende spørsmålene og stille seg kritisk til egen praksis hvis det skal skje dobbelkretslæring. Ut i fra alt det har drøftet så langt i oppgaven, er det vår klare oppfatning at det praksisbaserte kunnskapsperspektivet ikke kan stå alene. Dette er også i tråd med Elkjærs (2005) argumentasjon om at det i det som finnes av teori om praksislæring er vanskelig å se både betydningen handlinger og handlekraft og betydningen av teorier og begreper i læringsprosessen. Dette er to ulike kunnskapselementer som integreres i Deweys pragmatisme når den forener tenkning-i-handling. Teorier og begreper introduseres slik at de kan informere handlinger i den læringen som settes i gang når det oppstår en usikker situasjon (eller "wicked" problems) som forutsetter at det settes i gang utforskning og kritisk eller refleksiv tenkning.

## 6.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi drøftet *hvordan lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring* med bakgrunn i empiriske funn og i lys av det teoretiske rammeverket vi har lagt til grunn for oppgaven. Helt konkret har vi søkt å besvare disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan beskriver nettverksdeltagerne *lærende* nettverk?
- Hvordan erfarer nettverksdeltagere at kunnskap kan skapes, deles, spres og ledes i lærende nettverk og at lærende nettverk kan bidra til endring i praksis?
- Hvordan kan kunnskapsledelse hemme og fremme kunnskapsutvikling i nettverk

Ett av hovedfunnene var at nettverket fremstod som et lærende fellesskap, preget av gjensidig tillit, felles identitet, motivasjon, engasjement og kollektiv læring. Gjennom det lærende fellesskapet ble kunnskap både skapt, delt og spredd i form av en kunnskapsprosess hvor både eksplisitt kunnskap (know-what), kunnskap om hvordan man gjør ting (know-how) og taus kunnskap var involvert. Sentrale deltakere i denne prosessen var både ressurslærerne (problemeierne), skolelederne og nettverkslederne (pådriverne). Læringen foregikk som en integrert prosess på ulike fysiske og digitale arenaer, som var felles og forskjellig for problemeierne og pådriverne. Formålet med nettverket og måten arbeidsprosessene var lagt opp hadde store likhetstrekk med slik formålet beskrives med den samskapte læringsmodellen; endring planlagt, uten at endringen er planlagt gjennom styring og kontroll mot forhåndsprogrammerte resultater, men gjennom tilrettelegging av prosesser for læring og utvikling.

Noe av selve kjernen til suksessen for nettverket for ressurslærere var en formalisert og strategisk nettverksledelse som er stødig plassert i et praksisbasert kunnskapssyn. En viktig del av den formelle satsingen var nok også finansieringen og ressurstilgang som gjorde det mulig å organisere utviklingsarbeidet som samskapt læring og tilstrekkelig med tid til å kunne skape praksisfellesskap preget av trygghet og tillit. Selv om det praksisbaserte perspektivet i vår undersøkelse tydelig fremstod som en hovedstrategi for ressurslærernetverket, så vi også mange eksempler hvor det objektivistiske perspektivet fremstod som en viktig støttende strategi. For ressurslærerne ble det holdt frem som viktig både å legge til rette for prosesser hvor det kan skje kollektiv kunnskapsutvikling og innovasjon gjennom blant annet deling av taus kunnskap og kunnskapsutvikling i form av kunnskapsoverføring hvor ny inspirerende kunnskap ble gjort tilgjengelig. Dette samsvarer i stor grad med det pragmatismen beskriver om å fremme læring gjennom å bruke fagkunnskap som et instrument for å utvikle en gjensidig forstått innsikt hos deltakerne.

Det ble også tydelig at om man skal lykkes med å skape prosesser hvor det skal utvikles, skapes og deles kunnskap er man avhengige av å skape et kunnskaps- og

interessefellesskap hvor alle ønsker å bidra til å nå målene for nettverket. Og for at også alle skolene skal delta i kunnskapsprosessen og få nytte av det som skjer av kunnskapsutvikling i nettverket synes det nødvendig å legge til rette for prosesser også her som synliggjør forholdet mellom de uttrykte handlingsteoriene som fremmes og de handlingsteoriene som gjør seg gjeldende i den daglige praksis ved den enkelte skole. Dette er organisasjonslæring som bør gå parallelt på alle arenaer hvis man skal lykkes med å skape helt nye løsninger på komplekse utfordringer knyttet til mobbing og krenkelser i skolen. Det bør legges til rette for at deltakernes mentale modeller utfordres, at læringen ikke bare foregår i enkle, men i doble kretser hvor de helt grunnleggende spørsmålene rundt mobbing og trakassering adresseres gjennom å involvere alle deltagerne i prosessen.

I det neste kapittelet vil vi oppsummere hele oppgaven og dele noen avsluttende refleksjon og konklusjoner.

## 7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Innledningsvis i denne oppgaven viste vi til nødvendigheten av å prøve ut nye arbeidsmåter, innovasjon og tekniske nyvinninger hvis man skal lykkes med å løse en sammensatt og uoversiktlig utfordring som mobbing og krenkelser i skolen er. Der læring og kunnskapsutvikling for å løse denne typen komplekse utfordringer i arbeidslivet tidligere har vært ivaretatt gjennom formell utdanning og kursvirksomhet ser vi nå et økt fokus på behovet for kontinuerlig læring i arbeidshverdagen og en økt tendens til å legge mer til rette for organisasjonslæring i form av kunnskapsutvikling og kollektiv samskaping i lærende nettverk. I oppgaven ønsket vi å prøve å forstå og forklare hvordan kunnskap skapes, utvikles og deles i lærende nettverk. Helt konkret undersøkte vi problemstillingen: *hvordan erfarer nettverksdeltagere at lærende nettverk kan bidra til kunnskapsutvikling og praksisendring for å skape tryggere læringsmiljø og mindre mobbing i grunnskolen.*

### 7.1 Hva fant vi

Deltagerne beskrev eksempler på at de har utviklet og prøvd ut ny praksis for å bedre læringsmiljøet på enkelte skoler med utgangspunkt i den kollektive læringen som skjer i ressurslærernetverket. Praksisen som ble utviklet kan betegnes som småskala utvikling på den enkelte skole, men har ikke preg av å være helt ny praksis og nye grep som kan være utslagsgivende for å kunne møte mobbeproblematikken i hele kommunen. På den annen side har deltagerne i nettverket den korte tiden det har eksistert erfart at det har stor betydning for læringsmiljøet på den enkelte skole at:

- de gjennom nettverket kan utvikle ny kunnskap og ny praksis gjennom samskaping og kollektive prosesser, først og fremst med utgangspunkt i erfaringsdeling mellom deltagere i ulike roller, på ulike arenaer, men også ved at ny forskning, ny teori og nye verktøy inngår i prosessen
- kollektiv kunnskapsutvikling i nettverk er helt avhengig av motiverte deltakere, felles faglig interesse og gjensidig trygghet og tillit
- kollektiv kunnskapsutvikling i nettverk ser ut til å styrkes av å være omrammet av formelle strukturer og en helhetlig strategi.

Deltagernes erfaringer bekrefter teori om hvordan kunnskap kan skapes gjennom å reflektere over konkrete praktiske problemstillinger, å gjøre praktisk arbeid, og at kunnskap utvikles gjennom å være i bevegelse, og at kunnskap stadig reproduseres og videreutvikles i sirkulære prosesser (Dewey, 1938/1998; Nonaka og Takeuchi, 1995; Schön, 2001; Gotvassli, 2015).

Gjennom deres erfaringer har vi også fått beskrevet hvordan lærende nettverk preget av trygghet, tillit og en sterk kollektiv faglig interesse kan utvikles til å bli en omliggende ramme hvor kollektiv kunnskap og praksis kontinuerlig kan utvikles gjennom samhandling, dialog og kommunikasjon. I store deler av oppgaven har vi argumentert for:

- at kunnskapsledelse i nettverk bør legge til rette for etablering av fellesskap som fremmer motivasjon, entusiasme og inspirasjon i tillegg til trygghet og tillit deltagerne imellom
- at kunnskapsprosesser i nettverk i noen sammenhenger bør formaliseres og ledes, men på en ikke-inngripende måte
- at kunnskapsledelse i nettverk hovedsakelig bør være forankret i en praksisbasert kunnskapsstrategi, men at man også bør tillate seg å ta i bruk enkelt-elementer forankret i et objektivistisk kunnskapssyn
- at kunnskapsledelse etter modell for samskapt læring gir et godt utgangspunkt for tilrettelegging av samskapte læringsprosesser i nettverk
- at kunnskapsprosesser i nettverk kan styrkes gjennom å være en integrert del av et mer helhetlig utviklingsarbeid, dette kan blant annet bidra til tilstrekkelig med finansiering, ressurser og forankring

På den andre siden har vi også argumentert for at det kan være vanskelig å lykkes med kunnskapsutvikling i nettverk og praksisendring hvis det ikke er tilstrekkelig formelt forankret og en del av større, mer helhetlig satsinger, hvor man legger til grunn at kunnskapsprosesser er noe mer enn kun overføring av formell og eksplisitt kunnskap, og har en overdreven tro på at praksis etter dette vil "endre seg selv". Det vi har erfart gjennom arbeidet med denne oppgaven er at kunnskapsprosesser i offentlig sektor ofte kan trenge tydelige rammer for at folk skal kunne møtes for å utvikle, skape og dele kunnskap og sammen finne løsninger på kompliserte problemstillinger i arbeidshverdagen. Dette kan være tydelige rammer i form av både:

- etablerte arenaer for lærende fellesskap
- kunnskapsledelse gjennom formelt engasjerte fagpersoner som opptre som kunnskapsledere på ulike arenaer
- tilstrekkelig finansiering og
- tilrettelegging for kunnskapsutvikling og læring i form av samskaping hvor ulike perspektiver møtes og likeverdighet og stor grad av medvirkning preger prosessene

Med bakgrunn i dette undrer vi oss og stiller oss litt spørrende til om det kun kan skje kunnskapsutvikling innenfor uformelle praksisfellesskap på den måten et praksisbasert kunnskapssyn forfekter. Gjennom vår oppgave mener vi at vi har sett tendenser til at dette også kan være mulig innenfor mer formelle nettverk i offentlig sektor. Men på grunn av oppgavens beskjedne omfang er vanskelig for oss å konkludere mer tydelig i forhold til dette spørsmålet. Men det vi har sett er at også Hislop (2013) har stilt spørsmålet om tiden er inne for å se på om det er mulig å samskape og kollektivt utvikle kunnskap gjennom mer formelle nettverk man at man da må ha et særlig fokus på kunnskapsledelse som er lite styrende, som underbygger initiativ fra nettverksdeltagerne, som anvender deltagerbaserte læringsmetoder, som er tett på arbeidshverdagen til deltagerne, og som bruker nødvendig tid og ressurser på nettverksetablering samt bygger videre på allerede eksisterende uformelle praksisfellesskap.

## **7.2 Hvordan kan det vi fant få betydning for andre**

Slik vi kjenner mange av nettverkene i offentlig sektor kan mange av disse ha nytte av våre beskrivelser av hvordan et ressurslærernetteverk i grunnskolen har lagt til rette for at deres nettverk skal bli til lærende sosiale systemer og lærende fellesskap hvor kompetanse både kan utvikles, skapes og lagres gjennom refleksjon og samskaping. Det man først og fremst kan lære av våre beskrivelser er å ha et særlig fokus på å skape en opplevelse av en felles identitet, felles overlappende verdier, og trygghet og tillit som gjør at deltagerne ønsker å dele sine erfaringer og kan stille helt grunnleggende (også kritiske) spørsmål rundt den praksisen som utøves. Gjennom store deler av oppgaven har vi også argumentert for at modellen for samskapt læring med fordel kan legges til grunn for tilretteleggingen for kunnskapsprosesser i nettverk. Denne arbeidsformen fokuserer på å finne løsninger på konkrete utfordringer ved å integrere kommunikative prosesser på ulike arenaer, men i en og samme læringsprosess. Man jobber med å utvikle kollektive løsninger på konkrete praksisutfordringer, samtidig som relevant fagkunnskap bringes inn som et instrument for å utvikle en kollektiv forståelse og innsikt hos deltakerne. På denne måten kan det legges til rette for å utvikle både kunnskap om hvorfor (know-why), kunnskap om hvordan (know-how) og taus kunnskaping. I denne prosessen er det viktig at både problemeierne, (i vårt tilfelle ressurslærerne) og pådriverne (i vårt tilfelle nettverkslederne og skolelederne) inngår i læringsprosessen sammen.

Våre beskrivelser av lærende nettverk kan etter vår oppfatning også bidra til ny kunnskap om hvordan nettverk, på tross av formelle rammer, kan bli til både vitale, dynamiske og lærende praksisfellesskap for kollektive kunnskapsprosesser og samskapt læring. Det viktigste for å få

til dette vil være å forankre det arbeidet som skjer i nettverket i en praksisbasert hovedstrategi. Hvis man lykkes med det, kan det slik vi ser det i noen sammenhenger være mulig å legge til rette for og lede kunnskapsprosesser hvor det både skapes, utvikles og deles kunnskap i praksis, en kunnskap som er helt nødvendig frem over for å kunne løse utfordrende og komplekse oppgaver innenfor offentlig sektor. I offentlig sektor har det fram til nå vært mest fokus på at formell utdanning og kursvirksomhet skal dekke det kunnskapsbehovet som eksisterer, mens privat sektor har hatt mer tradisjoner for ikke-organisert opplæring i arbeidshverdagen, feks gjennom praksisfellesskap. Kompetanseutvikling og kontinuerlig læring i arbeidslivet er nå et politisk satsingsområde for regjeringen (Hilsen og Tønder, 2013) så det vil nok fremover bli en økt oppmerksomhet på kontinuerlig læring i arbeidslivet, også i offentlig sektor. Som en del av det vil det trolig bli nødvendig å se mer på hvordan lærende nettverk i større grad også kan bli en naturlig del av arbeidshverdagen både for skoler, sykehus, kommuner etc. En oppsummering av forskningen på læring i arbeidslivet beskriver at man fremover må tenke nytt og annerledes om læringsstrategier og læringsdesign, og utvide sine oppfatninger av hva som er effektiv læring, og at dette innebærer at man må:

- ha mer fokus på å skape en kultur for læring
- ha mer fokus på teamlæring, nettverk og mentorordninger
- ha mer strategisk tenkning som gjør det mulig for organisasjoner å oppdage, forutse og tilpasse seg endringer i omgivelsene og
- ha mer fokus på delingskultur mellom individer, team og nettverk, både face-to-face og på digitale arenaer

(Noe, Clarke og Klein, 2014)

Disse rådene er også helt i overenstemmelse med det vi har beskrevet i vår oppgave.

### 7.3 Forskningens begrensninger

I kvalitativ forskning er det en stadig pågående diskusjon om hvorvidt resultater fra en undersøkelse kan overføres eller generaliseres (det brukes ulike begreper) til andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Et av de forholdene som har betydning for hvorvidt dette kan la seg gjøre er om vi har greitt å skape troverdighet til forskningen gjennom systematisk å beskrive hvilke metodiske valg som er gjort, slik vi har forsøkt å gjøre i denne oppgaven. Samtidig bør vi redegjøre for om disse valgene kan innebære noen begrensninger når det

gjelder både pålitelighet og gyldigheten av våre konklusjoner. Vi vil nå gå gjennom noen begrensninger som kan ha hatt betydning.

I analysen og fortolkningen av empirien i denne oppgaven har vi benyttet stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Målet med SDI er konseptuell generalisering som innebærer å fremstille funn i form av typologier, modeller o.l, ikke kun med utgangspunkt i empiri, men også sett i lys av tidligere forskning og teori. Dette kan bidra til å styrke gyldigheten og generaliserbarheten av forskningen og kan gjøre det mulig å løfte blikket fra eget case og kan gjøre at forskningen kan identifisere mer generelle trekk ved det undersøkte fenomenet (Tjora, 2010). Samtidig vil våre valg av teori også kunne begrense vårt tolkningsrom. Vi har særlig valgt teori som belyser kunnskapsutvikling ut i fra et praksisbasert kunnskapssyn. Dette kan gjøre at vi blir blind for andre perspektiver og kun ser etter empiri som bekrefter denne teorien. I vårt tilfelle bekreftet funnene en del av den øvrige teorien som finnes om kunnskapsutvikling i nettverk på noen områder, på andre områder gjorde den ikke det. For å unngå at vårt valg av teori og vårt felles engasjement med deltagerne kunne gjøre oss forutinntatt har det vært en styrke at vi har vært to forskere og en veileder som sammen har diskutert funnene underveis. Informantene har også fått anledning til å lese gjennom funnene og komme med innspill om eventuelle åpenbare misforståelser. I tillegg fikk vi en ekstern som kjenner tematikken godt, men som ikke kjenner den aktuelle kommunen, til å lese gjennom hele oppgaven. Når det gjelder vår forforståelse har vi også beskrevet den mer inngående i metoddelen i oppgaven, slik at vårt utgangspunkt for tolkningene skal bli mer tydelig for leseren.

En annen mulig svakhet er at våre funn, på grunn av oppgavens rammer, kun er basert på undersøkelser i ett nettverk. Innenfor nettverket rekrutterte vi et bekvemmelighetsutvalg, dvs. de som var mest motivert til å delta i intervju. Dette kan gjøre at vi i mindre grad fikk tilgang til de som hadde kritiske innvendinger. For å få frem mer kritiske innspill forsøkte vi å belyse både styrkende og hemmende forhold i intervjuene, og gikk mer i dybden på hemmere i noen intervjuer. Dette var mulig på grunn av at deltagerne i de ulike gruppeintervjuene i noen grad bestod av personer i ulike roller slik at vi kunne få belyst ulike perspektiv. Vi så også spesielt etter mer kritiske innspill når vi observerte. Da fikk vi anledning til å se hvordan ting ble gjort, ikke bare bli fortalt hva de gjorde.

På tross av at vår studie kan ha enkelte svakheter knyttet til mulige skjevheter i utvalget, fortolkning og representativitet, er vi av den oppfatning at vi ut i fra våre undersøkelser kan



tillate oss ha noen mer generelle betraktninger i forhold til kunnskapsutvikling i nettverk i offentlig sektor. Dette gjelder særlig de funnene vi har valgt å drøfte mer inngående i drøftingsdelen. De funnene vi valgte å drøfte hadde informantene noenlunde omforente beskrivelser av uansett hvilken rolle de hadde i nettverket, og beskrivelsene ble bekreftet både av andre case-studier og et stort omfang av teori. Dette bidro til å styrke våre tolkninger slik Tjora (2010) beskriver. Hvis vi uavhengig av oppgavens rammer kunne gjort noe for å styrke våre konklusjoner ytterligere kunne det for eksempel vært:

- Å gjøre et mer systematisk litteratursøk på forskningslitteratur (litteratur-review), og knytte våre funn til det andre har funnet
- Å samle data i flere utvalg, for eksempel andre nettverke i andre kommuner
- Å ha deltagende observasjon på flere av de arenaene mange av deltageren deltok på
- Å observere mer kontinuerlig, og over lenger tid ved enkelte skoler for å se hvordan nettverksarbeidet fikk konsekvenser for daglig praksis
- Å fått en fagfelle-vurdering og en “ytre” kvalitetssikring av våre funn og tolkninger

Fremover kunne det vært spennende å gjøre nye undersøkelser hvor vi kunne utvidet problemstillingen noe til å se på hvordan også andre lignende nettverk hadde innrettet seg for å skape løsninger på lignende komplekse og uoversiktlige problemstillinger i offentlig sektor. Da kunne vi for eksempel sett mer generelt på hva som ligger til grunn for etableringen av slike nettverk, hva som er ønskelig å oppnå, hvordan nettverkene får konsekvenser for daglig praksis og hvordan det arbeides i nettverket. Utover dette kunne det også vært aktuelt å sett mer i dybden og mer helhetlig på hvordan det utvikles, skapes og deles kunnskap både mellom individer, mellom team, mellom ulike deler av organisasjoner og mellom ulike organisasjoner i nettverk. Som en del av dette hadde det også vært særlig verdifullt å se på hvordan taus kunnskap settes i spill i slike kunnskapsutviklingsprosesser. Alt dette kan bidra til å øke kunnskapen om de helt grunnleggende spørsmålene innenfor fagområde kunnskapsledelse, men på grunn av begrensende rammer fikk vi liten anledning til å undersøke det i denne oppgaven.

#### **7.4 Hva har vi lært**

Når vi nå er i ferd med å avslutte arbeidet med oppgaven har vi som har skrevet den fått med oss mye lærdom og erfaringer om hva det vil si å samarbeide om et så stort stykke arbeid. På mange måter kan det å skrive en oppgave sammen sidestilles med en kompleks og

uoversiktlig utfordring (eller “wicked problem”). Og på samme måte som deltagerne i ressurslærernetverket har også vi erfart at vi gjennom samskaping og kollektiv kunnskapsutvikling har greid å “bygge sten på sten” og ser nå resultater av det. Det viktigste vi har lært er kanskje at det ikke finnes noen oppskrift på det å skrive en oppgave sammen. Samtidig har vi sett verdien av å ta i bruk, og prøve ut mye av den teoretiske og praktiske kunnskapen som vi har tilegnet oss gjennom oppgaven, også i vår eget arbeid. Vi har slik sett, på samme måte som ressurslærernetverket, brukt forskningsbasert kunnskap, teorier, verktøy og metoder til å inspirere og informere erfaringsdeling og kollektive refleksjoner oss imellom hvor vi med utgangspunkt i våre ulike ståsteder har “forhandlet” oss frem til gode løsninger. For oss har det også hatt stor betydning å kunne skrive om et tema og en konkret utfordring som vi begge har stor interesse for, og som på ulike måter kan være relevant og komme til nytte i vårt daglige arbeid. Det har gjort det lettere å holde motivasjonen oppe, å “holde stand” og ikke miste målet av syne, selv om det er blitt noen “avstikkere” underveis. Gjennom prosessen har vi også lært hverandre bedre å kjenne, noe som etter hvert har gjort det lettere å kunne utfordre hverandre og stille de helt grunnleggende spørsmålene. Vi har også, som ressurslærernetverket, benyttet ulike arenaer i vårt arbeid. Vi har hatt både fysiske møter på studiesamlingene og vi har forsøkt å treffes innimellom når det har latt seg gjøre selv om vi bor i ulike steder av landet. Det som derimot har hatt størst verdi for oss er å kunne kommunisere digitalt, både gjennom å chatte gjennom Messenger, og ha videomøter på nett. Muligheten for å gjøre raske avklaringer gjennom Messenger har gjort det lettere å skape fremdrift også når vi har jobbet asynkront, mens nettmøtene har gjort det mulig å ha litt mer inngående drøftinger over noen sentrale problemstillinger.

Oppsummert har dette både vært et krevende, men også veldig lærerikt arbeid, på samme måte som mange av de andre oppgavene vi er engasjert i gjennom vårt daglige arbeid. Nå vil disse oppgavene bli vårt fokus fremover og vi vil ta med oss mye av lærdommen fra oppgaven inn i dette arbeidet.

## Referanser

- Agenda Kaupang (2014): *Lokale samfunnsflokker krever innovasjon – hvordan jobbe systematisk med innovasjon*. Oslo: KS-FoU.
- Archibald, D., & McDermott, R. (2008). Benchmarking the impact of communities of practice. *Knowledge Management Review*, 11(5), 16-21.
- Boud, D., og Middelton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Brown, J. S. og Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation. *Organizational Science*, 2(1), 40-57.
- Brown, J. S. og Duguid, P. (1998): Organizing Knowledge. *California Management Review*, 40(2), 90-111.
- Brown, J. S. og Duguid, P. (2001): Knowledge and Organization: A social-practice perspective. *Organizational Science*, 12(2), 198-213.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P.G. og Røvik, K.A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. 3 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, L.L. og Fjeld, S.E. (2016): *Lærere og skoleledere må fortsette satsingen på å skape en meningsfull utdanning for yrkesfagelevne*. Bedre skole. Utdanningsnytt.no.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527-540.
- Dewey, J. (1938/1998): *Experience and education- The 60<sup>th</sup> Anniversary Edition*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- DIFI (2018): <https://www.prosjektveiviseren.no>. Lastet ned fra <https://www.prosjektveiviseren.no>.
- Dyrkorn, K., Gram, I., Lorvik, Ø.N., Ottesen, E. og Aas, M. (2013) *Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps – Sluttrapport*. Oslo: UiU og Rambøll.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elkjær, B. (2005): *Når læring går på arbejde*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Gotvassli, K.Å. (2015): *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, M.T., Nohria, N. og Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, 77 (2), 106-116.
- Hesla, G. K. (2018): *Løp, Gunhild, Løp!* NRK.no. Lastet ned fra [https://www.nrk.no/finnmark/xl/lop\\_-gunhild\\_-lop\\_-1.14112479](https://www.nrk.no/finnmark/xl/lop_-gunhild_-lop_-1.14112479).

- Hildreth, P.M., og Kimble., C. (2002). The duality of Knowledge. *Information Research: an international electronic journal*, 8(1), 1-18.
- Hildreth, P.M., og Kimble,C., (red.) (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Hilsen, A.I og Tønder, A.H (2013). *Saman om kompetanse og rekruttering –en kunnskapsstatus*. Fafo-notat, 2013:03.
- Hislop, D. (2013). *Knowledge Management in Organization: A Critical Introduction*. (3. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. og Wennes, G. (2011). Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I Irgens, E.J. og Wennes, G. (red) *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, s 13-22. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P.A., Christoffersen, L. (2016): *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2010): *Kvalitative metoder i organisasjons og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.
- Klev, R., Levin, M. (2009): *Forandring som praksis – Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, G. von, Ichijo, K og Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. (Enabling knowledge creation) Oslo: NKS forlaget.
- Kunnskapsdepartementet, (2017) *Strategi for fagfornyelsen - av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moland, L.E., Lien, L., Nygård L., og Hofstad, T. (2013). *Læringsnettverk og innovasjon i kommunene*. Fafo-rapport 2013:52. Oslo.
- Møller, J., Prøitz T.S., og Aasen, P. (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU Step.
- Mørkved, O.J. (2001). Økonomisk effektivisering som drivkraft bak modernisering av offentlig sektor: Normann-rapporten og dens betydning. I Busch, T, Johnsen, E,

- Klausen, K.K og Vanebo, J.O. (red): *Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis*, s. 97-114. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noe, R.A., Clarke, D.M., Klein, H.J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 1, 245-275.
- Nonaka, I, og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Oddane, T. (2017). *Kreativitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (LOV-2017-06-16-63). (2018). Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pattinson, S., Preece, D., og Dawson, P., (2016). In search of innovative capabilities of communities of practice: A systematic review and typology for future research. *Management Learning*, 47(5), 506-524.
- Polanyi, M (1966/2009): *The Tacit Dimension*. London: The University of Chicago Press.
- Pratchett, L, Sullivan, H og Skelcher, C (2003). Working Across Boundaries: Collaboration in Public Services, *Parliamentary Affairs*, 56(2), p 271.
- Pollitt, C. og Dan, S (2013). "Searching for impacts in performance oriented management reforms". *Public Performance og Management Review*, 37(1), 7-32.
- Rittel, H. W. J. og Webber, M. (1973) Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Røiseland, A. og Vabo, S.I., (2012). *Styring og samstyring – governance på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Senge, P. (1990/2006) *The Fifth Discipline. The Art og Practice of The Learning Organisation*. (2. ed.) London: Random House.
- Simons, H. (2009): *Case study research in practice*. Los Angeles: SAGE.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (2013). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thorsen, H. (2005). *Læringsnettverk i offentlig sektor: Strukturer, prosesser og effekter*. Masteroppgaver ved Universitetet i Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): Manifest mot mobbing – Aktivitetsrapport. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005 - Lærer elevene mer på lærende skoler?* Lastet ned fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf).
- Utdanningsdirektoratet (2014): Veilederkorps – Velkommen til oppstartsamling VK15. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/veilederkorps/presentasjoner/vveilederkorps-2015/3.-veilederkorps-2015---oppstartsamling-2.-desember.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (2017): Innlegg - 2. samling for kjerneelementgruppene. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/samlinger-om-kjerneelementer/filmer-fra-2.-samling-fra-kjerneelementgruppene/>.
- Utdanningsdirektoratet (2018a): Fagfornyelsen. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>.
- Utdanningsdirektoratet (2018b): Kor mange opplever mobbing? Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-viser-tall-og-forskning/>.
- Utdanningsdirektoratet (2018c): Modell for kompetanseutvikling. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/modell-for-kompetanseutvikling/>.
- Vanebo, J.O., og Strømsnes, D. (2001). Modernisering av offentlig sektor i Norge. I Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K.K., Vanebo, J.O. (red.) *Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis*, s. 35-52. Universitetsforlaget. Oslo.
- Wenger, E. C., og Snyder, W.M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 139-145. Lastet ned fra: <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>.
- Westeren, K.I. (2013). *Kunnskap og konkurransevne*. Bergen: Fagbokforlaget.

Örtenblad, A. (2002). A typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning*. Vol.33 (2):213-230.

Örtenblad, A. (2005), Of course organizations can learn! *The Learning Organization*, Vol. 12(2), 213-218.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 2: Intervjuguide nettverksledere

Vedlegg 3: Intervjuguide nettverksdeltakere

Vedlegg 4: Resultat av meldeplikttest - NSD



## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **“Kunnskapsutvikling i lærende nettverk”**

#### **Bakgrunn og formål**

I et mastergradsprosjekt i Kunnskapsledelse ved Nord Universitet ønsker vi å undersøke hvordan lærende nettverk i grunnskolen kan være en arena for kunnskapsutvikling.

Forskningsspørsmål:

- 1) Hva er nettverksdeltagernes erfaringer med hvordan kunnskap skapes, deles og spres i lærende nettverk?
- 2) Hva mener de hemmer og fremmer utvikling av ny kunnskap i lærende nettverk?
- 3) Hvordan erfarer deltagerne at det som skjer i lærende nettverk får betydning for deres organisasjoner?

Du inviteres til å delta i denne studien fordi du deltar i et grunnskolenettverk i din kommune for ressurslærere og ledere.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i studien innebærer at du samtykker til at forskerne i prosjektet (Ingunn Bremnes Stubdal og Turid Møller Olsø) kan være tilstede ved nettverkssamlinger som observatører og at du deltar i ett gruppeintervju hvis du forespørres om og svarer positivt til det.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle opplysninger fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Hvis alle samtykker vil gruppeintervjuer tas opp på bånd, men ved transkribering vil alle navn og personidentifiserbare opplysninger fjernes. Etter transkribering vil opptak fra gruppeintervjuer slettes. Ingen av deltagerne vil kunne gjenkjennes i publikasjoner fra prosjektet. Kun Ingunn Bremnes Stubdal, Turid Møller Olsø og veileder fra Nord Universitet, Kjell-Åge Gotvassli, vil ha tilgang til opplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.01.2019. Alt av opplysninger fra prosjektet skal da være slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil det ikke få noen konsekvenser for deg.

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Ingunn Bremnes Stubdal, tlf.: XXX eller e-post: XXX  
Kjell-Åge Gotvassli, tlf.XXX, eller e-post: XXX

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

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

(sett kryss). Jeg samtykker til at forskerne får observere på nettverkssamlinger

(sett kryss). Jeg samtykker til å være med på gruppeintervju

## Vedlegg 2 – Intervjuguide nettverksledere

### Innledning

Informasjon om formål og form på fokusgruppeintervjuet.

### Etableringen

Hvor lenge har nettverket eksistert?

Hvordan og hvorfor ble det etablert?

Kan dere si litt om prosessen rundt etableringen?

Hvordan jobbet dere med å skape motivasjon til deltagelse?

Hvordan medvirket deltagerne i planleggingen?

Hva er nettverkets målsetting for læring og kunnskapsutvikling, og hvordan jobbet dere med målsettingen under planleggingen?

Hvordan plana dere den første samlingen? Hva var viktig for dere å oppnå?

### Struktur og organisering

Hvordan er nettverket ledet og organisert?

Hvilke rammer (lønn, fri, tilrettelegginger osv) har ledere og deltagere for å delta?

Møtesteder/møtefrekvens?

Hvordan oppfatter dere at organiseringen av nettverket har betydning for nettverkets måloppnåelse?

### Arbeidsprosesser

Hvordan jobbes det på og mellom samlinger? Hva gjøres?

Hvordan tas beslutninger?

Hvordan kombineres fysiske møter og digital kommunikasjon?

Hvilke læringsmetoder og «pedagogiske grep» benyttes?

Hvordan brukes erfaringslæring og praksisfortellinger som verktøy?

Hvordan legges det til rette for kritisk refleksjon?

Hvordan oppfatter dere at arbeidsprosessene i nettverket har betydning for læring og kunnskapsutvikling?

### Samarbeid/fellesskap

Hvordan er sammensetningen av deltagere i nettverket?

Hva kjennetegner samarbeidet og det lærende fellesskapet?

Har noen av deltagerne kjennskap til hverandre fra tidligere sammenhenger? Evt. hvordan?

Har dere sett noen endringer i hvordan nettverks-fellesskapet har utviklet seg siden oppstarten? Evt hvordan?

Hvordan oppfatter dere at samarbeidsklimaet og fellesskapet i nettverket har betydning for læring og kunnskapsutvikling?

### Utbytte

Hva oppfatter dere er deltagerens viktigste utbytte av å delta i nettverket?

Hva har skjedd av læring og kunnskapsutvikling?

Hvordan skjer læring og kunnskapsutvikling i nettverket?

Hvordan deles taus og eksplisitt kunnskap?

## Vedlegg 3 – Intervjuguide nettverksdeltakere

### Innledning

Presentasjon av formål og form på fokusgruppeintervjuet.

### Etableringen

Kan du fortelle litt om hvordan nettverket ble etablert?

Hvordan var deres motivasjon til å delta?

Hva oppfatter dere er nettverkets målsetting for læring og kunnskapsutvikling?

Hva var deres opplevelse av den første samlingen? Hva satt dere igjen med?

### Struktur og organisering

Kan dere si noe om hvordan nettverket er ledet og organisert?

Hvilke rammer (lønn, fri, tilrettelegginger osv) er det for deltakelsen?

På hvilken måte har organiseringen av nettverket betydning for læring og kunnskapsutvikling?

### Arbeidsprosesser

Hvordan jobber dere på og mellom samlinger?

Hvordan medvirker dere i beslutninger som tas?

Hvordan kombineres fysiske møter og digital kommunikasjon?

Hva oppfatter dere som spesielt nyttig?

Hva bidrar særlig til refleksjon og kunnskapsdeling?

Hvordan oppfatter dere at arbeidsprosessene i nettverket har betydning for læring og kunnskapsutvikling?

### Samarbeid/fellesskap

Hvordan oppfatter dere sammensetningen av deltagere i nettverket?

Hva kjennetegner samarbeidet og det lærende fellesskapet?

Har dere sett noen endringer i hvordan nettverksfellesskapet har utviklet seg siden oppstarten? Eventuelt hvordan?

Hvordan oppfatter dere at samarbeidsklimaet og fellesskapet i nettverket har betydning for læring og kunnskapsutvikling?

## Utbytte

Hva er deres viktigste utbytte av å delta i nettverket?

Har læringen i nettverket resultert i ny praksis på skolen?

Hvordan skjer læring og kunnskapsutvikling i nettverket?

Hvordan deles taus og eksplisitt kunnskap?

Hva har etter deres oppfatning vært viktigst for å oppnå dette? På hvilke måter har etableringen, organiseringen, arbeidsmåtene og samarbeidsklima vært av betydning?



### **Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern