

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKL 310

Navn: Christina Adelhardt

---

## Sammen skapes fremtiden på Nordmøre

**Hvordan opplever oppvekstlederne i Nettverk Nordmøre at de i felleskap har bygget kapasitet til å lede utviklingen av fremtidens oppvekstsektor?**

---

Dato: 15. mai 2020

Totalt antall sider: 95

**You never fly alone**

Nettverk Nordmøre

## Sammendrag

Som tidligere utviklingsveileder for Nettverk Nordmøre, har jeg vært interessert i å finne ut hvordan oppvekstlederne i nettverket, opplever at de har bygget kapasitet for å lede fremtidens oppvekstsektor. Jeg har gjennom en kvalitativ tilgang studert de åtte Nordmørskommunene sine egenrapporteringer fra satsningen «Sammen skaper vi fremtiden» i årene 2016-2018. Analysene av disse har blitt brukt som grunnlag for et fokusgruppeintervju med åtte oppvekstledere, fra seks av kommunene i mai 2019. Mitt utgangspunkt har vært et fenomenologisk-konstruktivistisk vitenskapssyn, der jeg både har søkt deltakernes opplevelser beskrevet med deres egne ord og handlinger samtidig som jeg har søkt å skape ny kunnskap i møtet mellom, tekstene, deltakerne og forsker.

De kommunale lederne i oppvekstsektoren, står over for komplekse utfordringer i arbeidet med å lede utviklingen av neste praksis i barnehager og skoler - som de ikke kan løse alene. For å bygge kapasitet til denne oppgaven gikk de i 2016 sammen i en felles satsning på tvers av kommunene. Dette innebærer blant annet ønsket om en endret lederrolle og å involvere mange ulike aktører i samskapingen av fremtidens oppvekstsektor. Mine funn viser at de har bygget kapasitet og kunnskap, gjennom å øve seg og trene sammen i det regionale nettverket. De har knyttet til seg samarbeidspartnere fra universitets og høyskolesektoren og konsulenter som er erfarne prosessledere, som har bidratt med både teori og aksjonsbaserte arbeidsmåter. Oppvekstlederne har lært seg prosessledelse, bygget møtestrukturer i egne kommuner og fått gode erfaringer med å involverer ulike aktører i forskjellige typer partssamarbeid. Dette har skapt energi, engasjement og forankring av utviklingsarbeidet hos mange ulike aktører. De har bygget felles kapasitet gjennom å skape et trygt og relativt konsensusbasert felleskap i nettverket, der de hjelper hverandre med å gjennomføre prosesser på tvers av kommunene. Det mest interessante funn er at de har fått et mer relasjonelt syn på ledelse - som noe man gjør sammen med mange andre, gjennom å legge til rette for at andre både kan og bør bidra inn i ledelsen av utviklingsarbeidet.

På tross av gode erfaringer med samskaping som involverer mange ulike aktører, strever de med å finne gode måter å få med helt sentrale aktører, og spesielt barn og ungdom, i det videre arbeid. Det tyder også på at de kan ha god nytte av å øve seg på å utvikle kunnskap gjennom i høyere grad å la meninger brytes, invitere inn kritikere og andre utenforstående i nettverkssamarbeidet, hvilket er elementer som kjennetegner den samskapede læringsmodellen.

## Abstract

As former Development Supervisor for Network Nordmøre, I am interested in finding out how the municipality leaders in the network, have experienced building capacity to lead the future kindergarten- and school sector, together. Through a qualitative approach, I have studied the eight municipalities self-reports from the initiative “Together we create the future” in the years 2016-2018. The analyses of these reports have been used as the base for a focus group interview with eight upbringing leaders, from six of the municipalities. I have a phenomenological-constructivist way of seeing science, which seeks both participants' experiences described with their own words and actions, while at the same time seeking to create knowledge in the meeting between, the texts, the participants and the researcher.

The municipal leaders face a complex challenges in the work of leading the development of the next practice in kindergartens and schools - which they cannot solve alone. To build capacity for this task, they have joined forces in a collective effort across the municipalities. This entails a changed leadership role and involving many different actors in the co-creation of the future kindergarten- and school sector. My findings show that they have built capacity and knowledge by practicing and training together in the regional network. They have included partners from the university, college and consultants who are experienced process leaders, who have contributed with both theory and action-based working methods. The leaders have learned process management, built meeting structures in their own municipalities and gained good experience in involving the stakeholders in different types of collaboration according to the Nordic model. This has created energy, commitment and ownership in the group of stakeholders. They have built collective capacity by creating a safe and relatively consensus-based culture in the network, where they help each other execute processes across municipalities.

The most interesting finding is that the leaders have gained a relational view of leadership, as something you do with others, by facilitating that others can and should contribute to the management of development work. Despite good experiences involving many different stakeholders, they strive to find good ways to include key stakeholders in their further work, especially children and young people. It also see that they will benefit from practicing developing knowledge by letting opinions break into more unpleasant discussions, inviting critics and other outsiders into the networking collaboration, according to the collaborative learning model.

## Forord

Innspurten i dette masterstudiet falt sammen med koronaepidemien og nedlukkingen av hele oppvekstsektoren. Det har vært fantastisk å oppleve den enorme mobiliseringen hos ansatte som på imponerende måter både har innover og gjort de nødvendige endringene i denne utfordrende og ukjente situasjonen. Det har, for meg som oppvekstleder, vært helt avgjørende å ha tilgang til den kapasiteten, som finnes i felleskapet mellom kommunene på Nordmøre. I de ukentlige digitale møtene har oppvekstlederne på Nordmøre delt erfaringer, hatt tolkningsfellesskap på lovverk og veiledere og bygget ny kunnskap, så de bedre har kunnet ta gode valg og støtte styrere og rektorer i egne kommuner.

Dette masterstudiet har vært svært lærerikt, og innebåret både smerte, mestring og ekstase følelse - ikke minst de deler av studiet, der jeg har skrevet oppgaver sammen med mine nære medstudenter. Den avsluttende masteroppgaven har jeg skrevet alene fordi jeg måtte utsette arbeidet og har kjent på savnet av Marthe Grande Tachezy og Mari Nilsen Neira, som diskusjons og læringspartnere. Heldigvis har de, sammen med min nære kollega fra nabokommunen, Hilde Andersen, vært kritiske venner. De har bidratt med både teknisk, språklig, faglig og emosjonell støtte i innspurten. Underveis har jeg drøftet generelle sider ved masterarbeidet med min tidligere leder og nære kollega Astrid M. Høivik og min tidligere samarbeidspartner Trond Buland, som er følgeforsker i nettverks-arbeidet. Jeg har også fått god støtte fra min veileder Knut Arne Hovdal fra universitet Nord, som tydelig og bestemt har guidet meg i havn. Alle oppvekstlederne i Nettverk Nordmøre, som har bidratt med det empiriske datagrunnlaget, har vært helt sentrale for at jeg har kunnet gjennomføre dette studiet. Til slutt har mine barn og min samboer Stein Arve Holmvik, lest, stilt gode spørsmål, men mest av alt - vært tålmodige og støttende under hele prosessen i dette lange og omfangsrike arbeidet med masteroppgaven. Jeg er svært takknemlig for støtten fra alle mine gode hjelpere – de har gjort denne oppgaven mulig.

12. mai 2020, Tingvoll, Nordmøre

Christina Adelhardt

*Bella 4.11.2019*

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	1
<b>Kapittel 1 Sammen om å skape ny kunnskap .....</b>	<b>3</b>
1.1 Oppgavens formål og problemformulering .....	4
1.2 Oppgavens oppbygging .....	5
<b>Kapittel 2 Nettverk Nordmøre - Caset for studiet .....</b>	<b>6</b>
2.1 Kontekst til caset .....	6
2.2 Nettverk Nordmøre – historikk og bakgrunn .....	7
2.3 Innblikk i en treningsleir for ledere .....	9
<b>Kapittel 3 Teoretiske perspektiver – et rammeverk .....</b>	<b>12</b>
3.1 Innledning .....	12
3.2 Teoretiske perspektiver på kapasitetsbygging .....	14
3.2.1 Amdams fem kapasitetsbyggende variabler .....	15
3.2.2 Michael Fullan sitt perspektiv på kapasitetsbygging .....	16
3.3 Perspektiver på hvordan kunnskap utvikles .....	16
3.3.1 Ulike kunnskapsnivå .....	17
3.3.2 Kunnskapsspiralen - SEKI-modellen .....	18
3.3.3 De fem kunnskapshjelperne – Slik skapes kunnskap .....	20
3.3.4 Wengerske praksisfelleskaper .....	21
3.3.5 Samskapt kunnskap .....	21
3.3.6 Aktør-nettverks-teori .....	22
3.3.7 Organisatorisk læring .....	23
3.3.8 Partssamarbeid .....	24
3.3.9 Aksjonsmetodikken .....	24
3.4 Perspektiver på ledelse .....	25
3.4.1 Et relasjonelt perspektiv på ledelse .....	26
3.4.2 Et to-øyd perspektiv på ledelse .....	26
<b>Kapittel 4 Metode og utvikling av forskningsdesign .....</b>	<b>31</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	31
4.2 Mitt utgangspunkt .....	32
4.3 Casedesign .....	33
4.4 Dokumentstudier av kommunenes egenrapporteringer .....	34
4.4.1 Systematisering og kategorisering av empirien fra egenrapporteringene .....	35
4.5 Fokusgruppeintervju med oppvekstledere .....	36

4.5.2 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet .....	38
4.5.3 Transkribering av intervjuet .....	38
4.5.4 Analyse og tolkning av fokusgruppeintervjuet .....	39
4.6 Fordeler og ulemper ved å forske i egen kultur .....	40
4.7 Vurdering av kvaliteten på forskningen .....	41
<b>Kapittel 5 Analyse og tolkning av empirien .....</b>	<b>43</b>
5.1 Analyse av rapportene fra 2016-2018 .....	43
5.1.1 Oversikt over elementer som meldes inn i rapporteringen 2016 til 2017 .....	44
5.2 Informantenes refleksjoner over analysen av rapportene .....	51
5.2.1 Man «husker» bedre når man er flere .....	52
5.2.2 Tid som brukes annerledes .....	53
5.3 Ledernes forståelse av kapasitetsbegrepet .....	55
5.4 Utvikling av ny praksis som kunnskapsleder i egen kommune .....	58
5.4.1 Bruker prosessverktøy og metoder for å forankre noe .....	58
5.4.2 Ledelse av partssamarbeid .....	60
5.4.3 Lager struktur og bryter gjennom siloer .....	62
5.4.4 Har blitt mere anerkjennende ledere .....	64
5.5 Utvikling av kunnskapsledelse – sammen – på tvers av kommuner .....	66
5.5.1 Modellerer og øver seg i nettverket .....	66
5.5.2 Ser sammenhenger og kobler teori og praksis .....	68
5.5.3 Anerkjennende kultur og relasjonsbygging .....	70
5.5.4 Motivasjon og drive gjennom felles kunnskapsutvikling .....	73
5.6 Oppsummering av funn i analyse og tolkning av empirien .....	74
<b>Kapittel 6 Drøfting av de empiriske funn .....</b>	<b>75</b>
6.1 Drøfting av hvordan oppvekstlederne forstår begrepet kapasitet? .....	75
6.2 Drøfting av hvilke kunnskaper man har hatt fokus på å utvikle i satsningen .....	79
6.3 Drøfting av hvordan oppvekstlederne har utviklet kapasitet sammen .....	86
<b>Kapittel 7 Oppsummering og veien videre .....</b>	<b>92</b>
7.1 Videre forskning og utvikling av satsningen «Sammen skaper vi fremtiden» .....	94
7.2 Hva kunne vært gjort annerledes? .....	95
7.3 Fremtidshåp .....	95
<b>Figurliste .....</b>	<b>96</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>102</b>



## Kapittel 1 Sammen om å skape ny kunnskap

Siden 2016 har oppvekstlederne i kommunene på Nordmøre arbeidet tett sammen for «å utvikle kapasiteten på eier- og ledernivå på Nordmøre til å nå visjonen der «Barn og unge som skaper og lever meningsfulle liv - i en ukjent og annerledes fremtid.»». Arbeidet innebærer bl.a. forestillinger om en endret lederrolle. Gjennom samarbeidet ønsker man selv å lære seg å lede på nye måter, og å innovere lederpraksis på alle nivå i organisasjonene ved å involvere ulike aktører i å skape neste praksis i fremtidens barnehager og skoler. Dette studiet er en kvalitativ undersøkelse som handler om hvordan oppvekstlederne på Nordmøre, selv opplever at de har utviklet kapasitet og kunnskap i den felles satsningen «Sammen skaper vi fremtiden».

Etter to års arbeid med å utvikle kapasitet på ledernivå, ble flere av deltakerne intervjuet til en film om nettverkets arbeid med denne fremtidssatsningen. En av oppvekstlederne svarer på spørsmålet om hva satsningen går ut på:

*«Det går ut på å være sammen om å få kunnskap, dele kunnskap, utvikle ny kunnskap, sammen med mange andre.»*

(Oppvekstleder i Rindal, mars 2018)

«Eier og ledernivå» henviser til de kommunale ledernivåene i oppvekstsektoren for barnehager og skoler. Oppvekstlederne er de øverste kommunale ledere innen barnehage og skole. Titlene til rollen kan både være både være kommunalsjef, oppvekstleder, skole- og barnehagesjef og rådgivere. Gruppen kalles i noen tilfeller «administrasjonen» eller «eiergruppen». Kommunenes sentralorganisasjon KS, er i rapporten «Kom Nærmere» (2009), tydelig på at det er de folkevalgte, altså politikerne, som er barnehage- og skoleeierne og ikke de som er ansatt som øverste ledere i kommunen. Jeg kommer derfor til å bruke begrepet «oppvekstledere» om de øverste ledere i oppvekstsektoren videre i oppgaven. Jeg har selv vært tett involvert i arbeidet gjennom min rolle som utviklingsveileder for Nettverk Nordmøre i perioden 2014-2018. Dette forholdet vil bli behandlet i metodekapittelet.

## 1.1 Oppgavens formål og problemformulering

Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap om hvordan oppvekstlederne på Nordmøre opplever de har utviklet kapasitet og kunnskap i forbindelse med satsningen «Sammen skaper vi fremtiden». Fokus er ledernes utvikling av egen praksis og samarbeidet deres i det regionale Nettverk Nordmøre. Studiet kan bidra til at deltakerne i nettverket selv blir mer bevisste på sin egen utvikling og kunnskaping, samt at denne kunnskapen kan brukes i deres videre arbeid med å skape neste praksis i skoler og barnehager på Nordmøre. Forskningen kan også gi innsikt i og inspirasjon til andre lærende ledernetverk, som er under utvikling. Sist men ikke minst håper jeg å finne ut hvordan, det jeg selv har vært med på å sette i gang, oppleves av oppvekstlederne selv og derigjennom også gi meg mer kunnskap om egen praksis som oppvekstleder på Nordmøre. Problemstillingen er:

### **Hvordan opplever oppvekstlederne i Nettverk Nordmøre at de i felleskap har bygget kapasitet til å lede utviklingen av fremtidens oppvekstsektor?**

For å svare ut problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål som har blitt utviklet og presisert underveis. Utdypingen følger under hvert forskningsspørsmål.

- **Hvordan forstår oppvekstlederne begrepet kapasitet?**

Gjennom dette forskningsspørsmålet vil jeg undersøke ledergruppens egen forståelse av begrepet kapasitet og kapasitetsbygging i forbindelse med arbeidet i satsningen. I dette inngår også grunnleggende antakelser om ledelse og kunnskaping.

- **Hvilke kunnskaper opplever lederne at de har utviklet i nettverksarbeidet?**

Dette forskningsspørsmålet søker å kartlegge hvilke kunnskaper, i form av praktiske ferdigheter, forståelse for utviklingsarbeid og holdninger til ledelse, som lederne selv opplever de har utviklet underveis i samarbeidet.

- **Hvordan har oppvekstlederne utviklet kapasitet sammen?**

Dette forskningsspørsmålet søker svar på hvordan lederne opplever at de i felleskap på tvers av kommunene har utviklet kapasitet til å lede utviklingsarbeid i egen kommune.

De tre forskningsspørsmålene har blitt utviklet og justert underveis, som en del av å finne veien til kunnskapen. Studiet har som hovedfokus å finne svar på hvordan oppvekstlederne i 8 kommuner på Nordmøre har utviklet kapasitet og kunnskap i de første tre årene av satsningen «Sammen skaper vi fremtiden – region Nordmøre 2040». Dette vil foregå gjennom å analysere deres egne rapporteringer i ovenstående tidsperiode og bruke det som et grunnlag i et fokusgruppeintervju med oppvekstlederne. Studiet vil utfylle og supplere de rapportene som allerede er laget av nettverkets koordineringsgruppe i forbindelse med rapporteringer til Fylkesmannen og Kommunenes sentralforbund (KS), som har støttet utviklingsarbeidet økonomisk, samt den pågående følgeforskningen som i skrivende stund enda ikke er publisert.

Det ligger uten forstudiets ramme å undersøke oppbygging og organisering av selve nettverksstrukturen, samt hvordan nettverket koordineres, ledes og finansieres som interkommunalt fagnettverk. Studiet legger ikke opp til en sammenligning av enkeltkommunene sin utvikling, men setter søkelyset på hva de sammen har skapt av kunnskap og kapasitet. Funnene drøftes og speiles gjennom relevante teoretiske perspektiver om kapasitetsutvikling, kunnskapsbygging og ledelse.

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Kapittel 2 er viet til å gi et innblikk i caset, både kontekstuelle forhold sett fra nasjonalt hold, bakgrunn og et historisk overblikk, samt et narrativ fra en dag på treningsleir for oppvekstledere. I kapittel 3 finnes et teoretisk rammeverk med perspektiver på både kapasitetsbygging, kunnskaping og ledelse. Kapittel 4 beskriver metodiske beskrivelser og utvikling av forskningsdesign, med drøfting av egen rolle. I kapittel 5 finnes analysen og tolkning av det empiriske materialet, og i kapittel 6 drøftes funn i lyset av det teoretiske rammeverket. Kapittel 7 oppsummerer studiet og peker på veien videre.

## Kapittel 2 Nettverk Nordmøre - Caset for studiet

I dette kapittelet vil caset Nettverk Nordmøre bli presentert gjennom en generell introduksjon til feltet med sentrale styringssignaler, en historisk bakgrunn for samarbeidet i nettverket og en fortelling fra en dag i treningsleiren for oppvekstledere.

### 2.1 Kontekst til caset

Nasjonale myndigheter er klar over at det finnes stor variasjon i kommunenes evne og kapasitet til å ta ansvar for utvikling av skolesektoren (Meld. St. 28, 2015). Det er derfor viktig at sektorens øverste ledere har kompetanse og kapasitet til å støtte sine skole- og barnehageledere, og at de bygger støttestrukturer for virksomhetene, som sikrer at de lykkes i endringsarbeidet (NOU, 2015:8). Vi må ha en skole som forbereder alle elevene på et annerledes arbeidsliv, som krever stadig omstilling og nye krav til kunnskap (Meld. st. 21, 2016). KS-rapporten «Kom nærmere» (2009) viste behov for endring i styring og utvikling av skolene. Eierne må bli mer synlige og man etterspør et endret kunnskapsgrunnlag, politikere med innsikt og ambisjoner, samt behov for kompetanse og kapasitet til å drive endringsarbeid hos de øverste ledere i sektoren (Langfjæran, 2010). Forskning i forbindelse med de store nasjonale satsningene «Vurdering for læring» og «Ungdomstrinn i utvikling», støtter dette. De viste at de organisasjonene som var lite lærende ikke fikk god nok nytte av å delta i de nasjonale satsningene. Det ble samtidig pekt på behov for en endret lederstil både på kommunalt ledernivå og i lederroller på enhetsnivå (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, Wæge, 2013). Fra sentralt politisk hold er det fokus på at kommunene må ruste seg for fremtiden gjennom samarbeid og sammenslåing. Dette perspektivet understøttes av Telemarksforskning som viser til at halvparten av kommunene i Norge er for små til å levere de tjenestene som innbyggerne har krav på (Karlsen, 2019). De vurderer det dit hen at kommuner på under 5000 innbyggere har for små ressurser til å drive innovasjon, strategiutvikling og planlegging, og at de i tillegg har for små fagmiljøer og problemer med å skaffe spesialkompetanse. Halvparten av kommunene på Nordmøre har mindre enn 5000 innbyggere og tre kommuner har bare noen få tusen mer. På Nordmøre har de kommunale oppvekstledere i både barnehage og skole tatt denne utfordringen på alvor gjennom samarbeidet i satsningen «Sammen skaper vi fremtiden» – region Nordmøre 2040.

## 2.2 Nettverk Nordmøre – historikk og bakgrunn

Nettverket ble opprettet av skolesjefene på Nordmøre i 2002 og fungerte i en årrekke som de 10 lederes faglige felleskap, til å administrere noen felles oppgaver og etter hvert også som et nettverk for regional skolevurdering i 2008. Da de store nasjonale satsningene som vurdering for læring (VFL), ungdomstrinn i utvikling (UIU) og læringsmiljø kom etter 2012, ble det mer aktivitet i nettverket, som ble brukt til å koordinere puljene i disse satsningene. Det har også blitt opprettet et parallelt nettverk for barnehagefaglige på kommunenivå. Noen av kommunene i Nettverket deltok i 2012-13 i satsningen «Den gode skoleeier 1.0» i regi av Kommunenes Sentralforbund. I 2014 fikk nettverket tilført en ressurs i forbindelse med ungdomstrinn i utvikling (UIU) i form av en utviklingsveileder som inngikk i Nettverk Nordmøre sin koordineringsgruppe. Parallelt med arbeidet med UIU og VFL rigget nettverket selv et program for lederutvikling på tvers av nivå i oppvekstsektoren i samarbeid med stiftelsen IMTEC. Den ble først kalt «Den gode skoleeier 2.0» og målet var å styrke lederens evne til å lede utviklingsarbeid. Kun fire kommuner deltok i den første pulje for skole. Barnehage hadde et eget opplegg for lederutvikling. De andre kommunene ønsket å delta i en senere «pulje» etter samme prinsipp som man har gjennomført de nasjonale satsningene. Da pulje 1 av «Den gode skoleeier 2.0» nærmet seg slutten i 2015, besluttet man å forsøke å få med alle kommunene samlet inn i en felles satsning for hele oppvekstsektoren, der både barnehage og skoler er med. Målet var *å bygge felles kapasitet på eier- og ledernivå innen oppvekstsektoren til å lede utviklingen av fremtidens barnehage og skole sammen*. Dette ble startet opp som et forprosjekt ved navn «Sammen skaper vi fremtiden» – region Nordmøre 2040. I nettverkets søknad om OU-midler til forprosjektet 2016 uttryktes behovet for endrede eier- og lederroller. Den nye lederrollen man ønsket å utvikle, må kunne lede organisasjonsutvikling, der nivå og organisasjoner overlapper hverandre. En viktig del av arbeidet i årene 2016-2018, har vært, kommunene imellom, å søke enighet og forpliktelse om felles utviklingsområder og satsinger, samt å utvikle felles arbeidsmetoder for endringsarbeid på tvers av kommunene. Aktivitetene i nettverket var i høsten 2018 organisert med 4 årlige nettverkssamlinger i et FAG-nettverk for oppvekstledere, hovedtillitsvalgte og PPT-ledere. Samarbeidspartnere fra universiteter og høyskoler i regionen, samt eksterne konsulenter, var også tilknyttet FAG-nettverket. Det var i tillegg to årlige “Treningsleirer”, der medlemmene i FAG-nettverket inviterte ledergrupper fra barnehager og skoler, politikere, elever, foreldre og andre aktører fra alle kommunene til å delta. Lederne var: enhetsledere, mellomledere, utviklingslærere, plasstillitsvalgte. På disse treningsleirene møttes deltakerne på tvers av

roller, skoler, barnehager og kommuner og delte erfaringer, kunnskaper, utviklet ny kunnskap og trente på ny praksis - sammen. Ny forskning ble presentert av samarbeidspartnere fra universitet og høyskoler. Arbeidet med utvikling av kapasitet og ny lederpraksis skjedde gjennom vekselvirkning mellom regionale nettverkssamlinger og aksjonsbasert mellomarbeid i egen kommune. I løpet av forprosjektet 2016-2017 ble det skapt mange fremtidsbilder. Først ble metoden modellert i heterogene grupper på tvers av nivåene i det regionale fora. Deretter tok de kommunale lederne aktiviteten hjem i kommunen og gjentok bildeskapingen med sine enhetsledere, som videre tok det ut til personalet, elevene i enhetene og i folkemøter med mange ulike aktører. Dette ble gjort ganske ulikt fra kommune til kommune. I løpet av det første året ble over 4500 mennesker involvert i å skape fremtidsbilder i (på daværende tidspunkt) 10 kommuner på Nordmøre. Flere av disse ble gjennomført med støtte av nettverkets egne eller eksterne konsulenter. Dette arbeid ble til slutt samlet i et felles regionalt fremtidsbilde. Etter dette innledende arbeidet brukte man i 2017-2018 atter engang samskappings- og involveringsmetoden til å lage mål og spisse dem – både på kommunenivå og regionalt nivå. De kommunale ledere gjennomførte i høyere grad disse prosessene på egen hånd eller med hjelp av en kollega fra nabokommunen - og med mindre støtte fra nettverkets egne eller eksterne konsulenter. Lederne har gjennom dette arbeidet forankret et felles utviklingsarbeid i skoler og barnehager som involverer aktørene i og rundt sektoren. De legger vekt på å ha et proaktivt forhold til fremtiden og støtter hverandre i arbeidet, som dette sitatet fra 2018-rapporten viser:

*«Partene i oppvekstsektoren må sammen skape fremtidsstro og vilje til endring for en bedre fremtid. "Dette innebærer også å støtte hverandre i å utvikle mer lærende organisasjoner på alle nivå." (Nettverk Nordmøre 2018).*

Det er laget en film om arbeidet: «Sammen for framtida» I den gis et fyldigere bilde av idegrunnlaget bak satsningen.



*Figur 1 Film om arbeidet i Nettverket*

Casen «Nettverk Nordmøre» har i det gjennomgåtte blitt presentert gjennom et kort historisk overblikk. Det gir et inntrykk av hvordan nettverket har utviklet seg over tid med både interne behov og eksterne påvirkninger. I den følgende vil dere bli invitert inn i en treningsleir for oppvekstledere og hovedtillitsvalgte. Det er beskrevet som en narrativ fortelling av en dag på treningsleiren der mange forskjellige aktører er invitert til å delta, både elever, kommunedirektører, ordførere, lærere, foreldre, helsesykepleiere, næringsliv og mange flere.

## 2.3 Innblikk i en treningsleir for ledere

«Jeg ønsker at elevene kommer flygende i drone til skolen»,

- sier en jente i 6. trinn fra Rindal og legger en gul post-it lapp på en blank plansje som ligger midt på bordet.

Hun er på treningsleir i Nettverk Nordmøre. Hver dag

står hun i den dype Rindalsskogen og venter på skolebussen i all slags vær, men ikke i dag. Nå sitter hun ved et rundt bord, sammen med både kommunedirektøren, ordfører, en mor, rektor, en fra PPT og plasstillitsvalgte - alle fra Rindal - og jobber i en workshop med å lage et felles fremtidsbilde av hvordan de ønsker seg at barnehage og skole er i 2040. I samme rom sitter omtrent 120 andre engasjerte deltakere i kommunegrupper fra de andre kommunene på Nordmøre. De jobber alle med samme fremtidsbildeskapingen – og spørsmålet:

### **Hvordan ønsker dere at fremtidens barnehage og skole skal være i 2040?**

Det er strenge metodiske regler for dette arbeidet som kalles IGP-metoden (individuell – Gruppe – Plenum). Alle deltakerne må først tenke selv og skrive eller tegne ideene og tankene sine på post-it lapper. Det er forbudt å snakke under denne delen av oppgaven for ikke å forstyrre de andre mens de tenker. Det kan være ganske vanskelig for de som tenker best mens de snakker. Noen sitter litt urolige og ser seg omkring, skriver litt og har veldig lyst til å snakke med de andre ved bordet, men holder seg. Det er valgt en viddevakt, det hun som har ansvar for at alle i gruppen følger reglene og holder seg til oppgaven, så fokus ikke havner på utenfor oppgavens ramme – eller på vidda. Det er også en person som er tidtaker. «Tid» er en av de viktigste resursene vi har, sa oppvekstlederen deres, før hun satte gruppen i gang med oppgaven. Tidtakers oppgave er å følge med tiden og si ifra når gruppen skal gå til neste oppgave og å passe på at ingen snakker lengere enn de har fått avsatt tid til. Når alle deltakerne har tenkt selv og skrevet i 10 minutter begynner de på neste oppgave. Det er et rekkefremlegg. Der legger deltakerne en etter en frem en post-it lapp med et bilde/ide/tanke på den felles plansjen. Det er bare lov å legge frem en ide av gangen, så ikke siste deltaker i gruppen sitter og føler at alt er sagt når det blir hans tur. Forslagene legges frem under flere runder til alle ideene har kommet frem. Deltakerne har lov å stille oppklarende spørsmål til den som legger frem, men det er ikke lov å uttrykke kritikk eller uenighet på dette tidspunktet i prosessen. Hvis noen gjør det skal viddevakten på banen med time-out signalet sitt. Deltakerne har fått forklart



*hvorfor det er nødvendig å være så streng på dette. Kritikkk kan lett få energien i nye spede ideer til å dø og man risikerer å stoppe prosessen og lysten til å bidra i å utvikle det nye vi ikke kjenner ennå. Deltakerne er svært lærevillige og følger reglene – det er god energi i gruppene. For noen er disse spillereglene utfordrende. En deltaker sier etterpå i evalueringen av økten: «Det er useriøst å ha med bilder av barn som kommer flygende i droner!»*

*Når alle deltakerne i gruppen har lagt frem alle sine ideer, skal gruppen sortere ideene og sette opp et felles fremtidsbilde som kan presenteres i plenum. Bildene henges opp til en «gallerivandring» der to fra hver gruppe står igjen ved sitt eget bilde for å forklare hva bildet viser. Resten av de 130 deltakere går på «spaningstur» og ser på hverandres fremtidsbilder, lytter og spør – får ideer som supplerer det bildet de selv har vært med på å skape. Nye ord oppstår i mangel på å ha begreper som kan beskrive det nye som er under utvikling. De går etter endt spaningstur tilbake til egen gruppe og legger inn nye ideer og tanker i deres bilde. De opplever allerede et sterkt eierskap til egen bilde og syntes bedre om det enn de andres bilder – det er en tankevekkende opplevelse.*

*En gruppe av deltakerne er ekstra årvåkne og følger nøye med. Det er oppvekstlederne, hovedtillitsvalgte og PPT-lederen. De har ansvar for å lede denne treningsleiren sammen. Dette er deres treningsleir. Det er her de øver seg på å lede prosess- og utviklingsarbeid. I dag har de invitert inn bredt med mange forskjellige aktører, men spesielt for dagen i dag er at elevgruppen er med for første gang. Derfor valgte de å starte dagen med å jobbe i kommunegrupper. Det er litt uvanlig. De pleier å begynne i grupper på tvers av kommunene, men av hensyn til elevene starter de omvendt for å sikre at de er trygge og tør delta og bidra i denne nye settingen. Ut på ettermiddagen blir deltakerne delt i homogene grupper på tvers av kommunene. Dvs. at alle kommunedirektørene er sammen, politikerne er sammen, elevene er sammen osv. I denne økten skal gruppen drøfte hvordan «alle de andre» – de som ikke er med på denne Treningsleiren – kan få mulighet for å være med i fremtidsbildeskaping. De skal vurdere hvordan de kan bidra til at fremtidsbildeskaping blir gjennomført i egen kommune, i barnehager, skoler, klasser og med alle andre aktører. Øktene i hver gruppe ledes av oppvekstlederne og de tillitsvalgte to og to sammen. Den hovedtillitsvalgte fra Tingvoll leder gruppen med politikere sammen med oppvekstlederen fra Aure – de har, dagen før planlagt sammen, hvordan de skal gjøre det.*

*I denne økten blir de inviterte deltakere bedre kjente med hverandre på tvers av kommunene og de blir inspirert av å tenke sammen og lytte til de ideene, som de andre har med samme rolle i andre kommuner. Denne økten er det avsatt 30 min til. I siste økt den dagen samles alle*



*deltakerne igjen kommunevis. De deler igjen ideer og skaper felles forståelse for hvorfor og hvordan de kan gjennomføre fremtidsbildeskaping i sin kommune. Målet med aksjonen de planlegger er at alle i kommunen, både elever, ansatte, foresatte, helse, næring, frivillige og andre interesserte kan få mulighet for å bidra, få innsikt i og gi kraft til et felles fremtidsbilde. En «skriver» i hver kommunegruppe fører referat fra økten i Nettverkets felles OneNote-blokk underveis. Alle kan se hverandres notater og ideer kan reise fra kommune til kommune.*

*Når de inviterte drar hjem samles nettverksdeltakerne, Oppvekstlederne, hovedtillitsvalgte, PPT-lederne, utviklingsveileder og konsulenter til evaluering av dagen og for å gi innspill til veien videre: Hvordan gjennomføre en rekke fremtidsbildeskaping i egen kommune i løpet av de neste 6 måneder– for å løfte disse inn i et felles regionalt fremtidsbilde?*

*Gruppen møttes dagen før treningsleiren for å planlegge alle prosessene og aktivitetene som ble gjennomført. De får støtte fra leder av nettverket, utviklingsveileder og eksterne konsulenter. De begynner å kjenne hverandre godt og har gledet seg til å gjennomføre denne modellering av fremtidsbildeskapingen i lag. Lederen for nettverket, innledet dagen ved å hekte alle på siden sist og høre hvordan det står til i hver kommune. Målet med denne treningsleiren blir gjennomgått og justert i felleskap. Det er frivillig å delta i nettverkssamlingen og de fleste er møtt opp. Stemningen er god – de føler seg trygge og har gode relasjoner seg imellom. «Det er jo mine kolleger» sier en av kommunalsjefene om lederne og de hovedtillitsvalgte fra de andre kommunene.*

Denne modelleringen av fremtidsbildeskapingen ble startskuddet der alle ledere, satte i gang arbeidet og gjennomførte ulike bildeskapings-prosesser på mange nivå i alle kommunene det neste året. Målet har vært og er fortsatt å bygge kapasitet til å lede utviklingsarbeid på eier og ledernivå, slik at man kan utvikle neste praksis i barnehager og skoler, sammen med alle aktørene i og rundt sektoren.

I neste kapittel vil det bli presentert ulike teoretiske perspektiver på utvikling av kapasitet og kunnskap samt perspektiver på ledelse, som skal brukes til å drøfte det empiriske materialet, som presenteres senere.

## Kapittel 3 Teoretiske perspektiver – et rammeverk

*«Ingenting er så praktisk som en god teori» (Kurt Lewin, 1953, i Kleiv og Levin, 2009)*

I dette kapittel presenteres et rammeverk av teoretiske perspektiver om ledelse av kapasitet og kunnskap, sammenhengen mellom dem og hvordan disse utvikles i organisasjoner.

Rammeverket er utviklet i en dynamisk vekselvirkning mellom produksjon av data, analyse, tolkning og drøfting av det empiriske materialet. De teoretiske perspektivene skal brukes til å drøfte funn i det empiriske materialet. Jeg har valgt å ta med noen «hele» perspektiver og teorier, som er supplert med deler av andre perspektiver. Det gjør rammeverket relativt stort, men det har fungert godt som et oppslagsverk og sparringspartner, utviklet med utgangspunkt i behov for perspektiv som har oppstått underveis.

### 3.1 Innledning

Lederne i dette studiet bruker begrepene kunnskap, kapasitet, kompetanse og ferdigheter, men uten at det defineres hva som legges i begrepene. Det er viktig å gå nærmere inn på disse begrepene og sammenhengen mellom dem, da de både i hverdagstalen og på akademisk nivå brukes om hverandre, samtidig som det er uenigheter om meningsinnholdet i dem (Lai, 2016).

**Kapasitet** har forskjellige betydninger alt etter i hvilken sammenheng det brukes. Innen oppvekstsektoren kan det settes i sammenheng med en uendelig rekke av begrepene: kunnskap, viten, læring, innovasjon, endring, ressurser og mobilisering, relasjoner, nettverk, involvering, samskaping, å få ting til å skje, å endre praksis, mot til å prøve og feile, engasjement og empowerment. Mange av disse begrepene brukes om hverandre og ofte i overlappende komplekse betydninger. I engelsk litteratur samsvarer begrepet kapasitet med begrepet empowerment – evnen til å få ting til å skje (Amdam, 2011). Gotvassli (2015) nevner begrepet kapasitet som et av flere elementer i begrepet “knowledge”, på norsk ofte oversatt til kunnskap. Perspektiver som går dypere inn i dette komplekse begrepet og oppvekstlederne sine forståelser av begrepet vil bli presentert senere i oppgaven.

Begrepet **kunnskap** vil i denne oppgaven bli brukt som et multidimensjonalt begrep inneholdende mange ulike former for og avskygninger av kunnskap. Det er viktig å merke seg at ikke alle bruker begrepet kunnskap på denne måten. Linda Lei (2016) bruker for eksempel

kompetanse som et overordnet samlebegrep som både inneholder kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. I denne sammenhengen har kunnskap et mye smalere innhold i form av en persons fakta og informasjonsbase. Ferdighetsbegrepet brukes om evnen til å utføre kompliserte og organiserte handlinger. Holdninger handler om synet på seg selv, sitt eget potensiale og holdning til felleskapet, menneskesyn, medmenneskelighet etc. Lai (2016) poengterer at noen kunnskaper og ferdigheter er lette å observere, andre ikke. Ferdigheter som for eksempel å tolke en situasjon er ofte også både usynlig og taus (ibid). Taus kunnskap kan graderes fra lett å kunne gjøres eksplisitt til vanskelig og helt umulig å forklare og kan beskrives som personlige og kontekstavhengige erfaringer som er tett koblet til handlinger (Roald, 2013). I denne oppgaven brukes «kunnskap» om alle disse formene for kunnskap.

Når kan man si at man si at læring har skjedd? Jacobsen (2009) mener at det har foregått læring når det har skjedd en relativ varig endring i praksis. Denne definisjonen inneholder ikke en potensiell mulighet for endring, det er bred enighet om at kunnskaping handler om både «faktisk og potensiell endring av adferd» (Lai, 2016). Å lære og å bygge kunnskap beskriver handlingssiden av kunnskap. I denne oppgaven vil disse to bli brukt synonymt med begrepene kunnskaping, kunnskapsbygging, læring og utvikling.

Siden denne studien hovedsakelig handler om hvordan kunnskap bygges, er det nyttig å belyse ulike forståelser av kunnskap, med utgangspunkt i epistemologisk termologi. Tradisjonelt deles kunnskapssynet i to perspektiver, der det ene er det strukturelle og det andre er det sosiokulturelle perspektivet. Det **strukturelle perspektivet** er i slekt med positivismen der eksplisitt kunnskap som kan synliggjøres, telles og måles har høy status. Denne kunnskapen utvikles gjennom å bli identifisert, kartlagt, og fremstilt for spredning til andre (Gotvassli, 2015). Dette kan være rutinebeskrivelser, databaser, forelesinger, kurs, rapporter, manualer, og andre strukturelle elementer. Det **sosiokulturelle perspektivet** er et erfaringsbasert kunnskapssyn og er knyttet til selve kunnskapingen som skjer når mennesker kommer sammen i praksisfellesskaper og diskuterer, reflekterer i samskapende og aksjonsorienterte metoder. Som et tredje perspektiv introduser Gotvassli (2015) **intuisjon og følelser** som egen kunnskap. Dette innebærer kunnskapsutvikling gjennom intuisjon, teft og følelser (Elkjær, 2004 i Irgens, 2011). Perspektivet har tidligere hatt lav status i organisasjonsutvikling. I senere tid har flere pekt på at man ikke kan nøye seg med å bruke bare ett av perspektivene alene (Irgens, 2011, Amdam, 2011). Dette doble perspektivet gjelder også i synet på ledelse.

**Ledelse** er et begrep det er stor uenighet og usikkerhet om hva presist betyr, da få eller ingen klarer å fange opp innholdet i enkeltstående definisjoner som dekker fenomenet (Rost, 1991, i Irgens, 2015). På samme måte som med kunnskap kan ledelse ses fra (minst) to perspektiver. Irgens (2015) kaller det for et to-øyd-perspektiv på ledelse. Dette innebærer både å kunne se ledelse som et strukturelt fenomen, som blant annet handler om lederegenskaper og ferdigheter, og samtidig se ledelse som et sosialt fenomen som handler om samhandlingen og relasjonene mellom deltakerne som inngår i ledelsesbevegelsen. Mitt eget syn på ledelse ligger med størst vekt på den relasjonelle siden, og med mindre vekt på den strukturelle siden.

### 3.2 Teoretiske perspektiver på kapasitetsbygging

For å finne gode beskrivelser av hvordan man bygger kapasitet i felleskaper på tvers av store offentlige organisasjoner og i regionale nettverk på tvers av kommuner, har jeg gått til teorien om samfunnsplanlegging. Samfunnsplanleggere er også kunnskaps- og prosessledere i den forstand at de må planlegge store endringsprosesser som krever involvering av mange forskjellige aktører og roller for å skape kraft til å endre handlingsmønstre.

I boken «Planlegging og prosessledelse» beskriver Roar Amdam (2011) grundig hvordan kapasitet kan utvikles. Han tar også utgangspunkt i at det er et sterkt behov for at både instrumentelle (strukturelle) og kommunikative (sosiokulturelle) prosesser må spille sammen i en kapasitetsbyggende prosess. Han viser til at utviklingsarbeid med kapasitetsbygging som utgangspunkt ofte har problemer med å finne en fruktbar balanse mellom disse to tilgangene og resultatet blir ofte at deltakerne etablerer nye avhengighetsforhold og ekspert-klient-relasjoner i stedet for å bygge kapasitet til å håndtere egne problemer. Amdams teori bygger på Healey, Maghallaes og Madanipour (1999, i Amdam, 2011) sin modell for utvikling av lokal og regional kapasitet, også kalt institusjonell kapital eller empowerment. I deres modell er det silt ut tre elementer som er sentral for kapasitetsbygging: **kunnskapsressurser**, **relasjonsressurser** og **mobiliseringsevne**. Kritikken til denne modellen er at den ikke tar høyde for at kapasitetsbyggingen er påvirket av eksterne elementer som for eksempel politisk styring (Amdam, 2011). Samtidig mener han at de tre elementene overlapper hverandre og at de er vanskelige å operasjonalisere. Amdam har derfor bygget ut og tilpasset modellen til norske forhold og identifisert fem variabler, som kan føre til endring og utvikling av ny praksis på tvers av politikk, offentlig administrasjon, ansatte, brukere, frivillige, næringsliv og

andre aktører med interesse i saken. Disse prosessene må i denne sammenhengen ledes av oppvekstlederne, som representerer den offentlige administrasjonen.

### **3.2.1 Amdams fem kapasitetsbyggende variabler**

**Mobiliseringsvariabelen** innebærer at ledelsen arbeider for å styrke felles oppfatninger og å skape oppslutning om felles mål. Dette gjøres gjennom å legge opp til prosesser der meninger brytes på tvers av roller og aktører. I denne prosessen vil man bygge relasjoner i form av allianser og nettverk og over tid skape en lokal kraft til endring. Det påpekes at det kan ta lang tid før denne prosessen generer nok kraft til å skape store endringer.

**Organisasjonsvariabelen** handler om at de som har gjennomføringsansvaret, som for eksempel ledere i offentlig sektor, er avhengige av å ha avtaler eller organisatoriske strukturer på tvers av etablerte organisasjoner for å sikre et samarbeid mellom ulike aktører.

**Gjennomføringsvariabelen** handler om å ha tilgang på ressurser i form av økonomi, personale, tid og virkemidler til iverksette tiltak og å følge opp disse.

**Læringsvariabelen** innebærer å legge til rette for læreprosesser som får frem kunnskap om erfaringer og praksis som kan medføre nye erkjennelser og utvikling av nye holdninger og nye handlinger. Deltakerne kan slik lære gjennom interaksjon og meningsbryting der de får utvidet innsikt i situasjonen. Det er av stor betydning at mange nok deltar i utviklingsprosessen: *«Dersom utviklingsarbeidet blir gjennomført slikt at bare et fåtall av personer lærer, blir det overordnede målet med en mer kapasitetsbyggende prosess vanskelig å nå, nettopp fordi for få har lært hvordan de kan bære prosessen videre (Amdam 2011, s 92).*

**Kontekstvariabelen** tar utgangspunkt i at de fire første variablene er rimelig sterke og at konteksten ikke hemmer de andre variablene for kraftig. Arbeidet bør både være av innovativ karakter, samtidig som det mobiliserer, kontrollerer, distribuerer makt - for å sørge for en fornuftig bruk av ressurser og sikre bærekraftighet. Hver kommune har sin kontekst som fremmer eller hemmer de andre variablene. Det medfører ulikhet og ubalanse der kommuner med god kapasitet vinner frem og de med dårlig kapasitet henger etter. De kommunene som «henger etter» har ikke den institusjonelle kapitalen til å nyttiggjøre seg hjelp som kommer fra eksterne styringsmakter. Dette samsvarer med funn som er gjort under satsningen med ungdomstrinn i utvikling, der man erfarte at kommuner og skoler som hadde en svak lærende

organisasjonskultur fikk lite eller ingen nytte av å delta i den nasjonale satsningen (Postholm et al, 2013). Amdam sin modell har ikke like sterk vekt på de relasjonelle ressurser som Healey, Magalhaes og Madanipour sin modell gjør, men har det som et element i mobiliseringsvariablen.

### **3.2.2 Michael Fullan sitt perspektiv på kapasitetsbygging**

Michael Fullan er opptatt av kapasitetsbygging på tvers av nivå, mellom kommuner og virksomheter i regionen og at denne skal føre til at individet og organisasjonen blir i stand til å gjøre de nødvendige endringene (Fullan, 2017). Kapasitetsbygging skaper sammenheng, dypere samarbeidskultur, større klarhet i meningen med arbeidet og sterk forpliktelse til å øke evnen til alle aktørene i systemet til å gjøre de nødvendige endringene som skal til for å heve læringen for elevene. Han legger også særlig vekt på at det må utvikles en generell kunnskapsbase for alle nivåer i systemet, at man retter fokus på læring og samarbeid, samt at man lærer på tvers av roller i nivåene. Man må ifølge Fullan (2017) legge til rette for en læringssyklus etter aksjonslæringsprinsippet. Ny kunnskap brukes praktisk i veksel med refleksjon og dialog med kolleger. Kapasitetsbygging fremmer lederskap på alle nivå, og øker endringstempoet fordi menneskene deltar i dypere læringsprosesser i hele organisasjonen. Han nevner at mennesker noen ganger kan ha problemer med å forstå kapasitetsbyggingsbegrepet fordi det er mer komplekst og abstrakt enn å gjennomføre et program etter gitt standard. Det påpekes at kapasitetsbygging er en tilnærming og ikke et program. Tilnærmingen innebærer at deltakerne skaper et felles språk om de nye kunnskapene og ferdighetene de erverver seg sammen (Fullan, 2017).

Perspektivene på kapasitet viser at kunnskap, både som tilgjengelig kunnskap hos andre i nettverket, relasjonell kunnskap og evnen til å innovere og skape ny kunnskap, er helt sentralt for å bygge større kapasitet. Dette leder oss over i perspektiver på hvordan kunnskap skapes.

### **3.3 Perspektiver på hvordan kunnskap utvikles**

En viktig variabel i perspektivene på kapasitet er lærings- eller kunnskapsvariablen. Dette avsnittet handler om ulike teorier som belyser hvordan kunnskap skapes i organisasjoner og fellesskaper. I det empiriske materialet finner jeg begreper og innhold i fortellingene som handler om ulike nivå av kunnskap og kunnskapsutvikling, lærende organisasjoner, modellering, praksisfellesskap, samskaping og partssamarbeid. Som innledning vil jeg se på kunnskapsformer i ulike dybder og hvordan disse utvikles.

### 3.3.1 Ulike kunnskapsnivå

Gregory Bateson (1972) har vært opptatt av at læring er prosesser som foregår på flere nivå og på måter som ikke er kausale og lineære, men heller komplekse og systemiske i sin natur. Lars Qvortrup (2001) har med utgangspunkt i Batesons fire læringsnivå utviklet et rammeverk som illustrerer forskjellene i de ulike læringsnivåene, som vist i dette skjema:

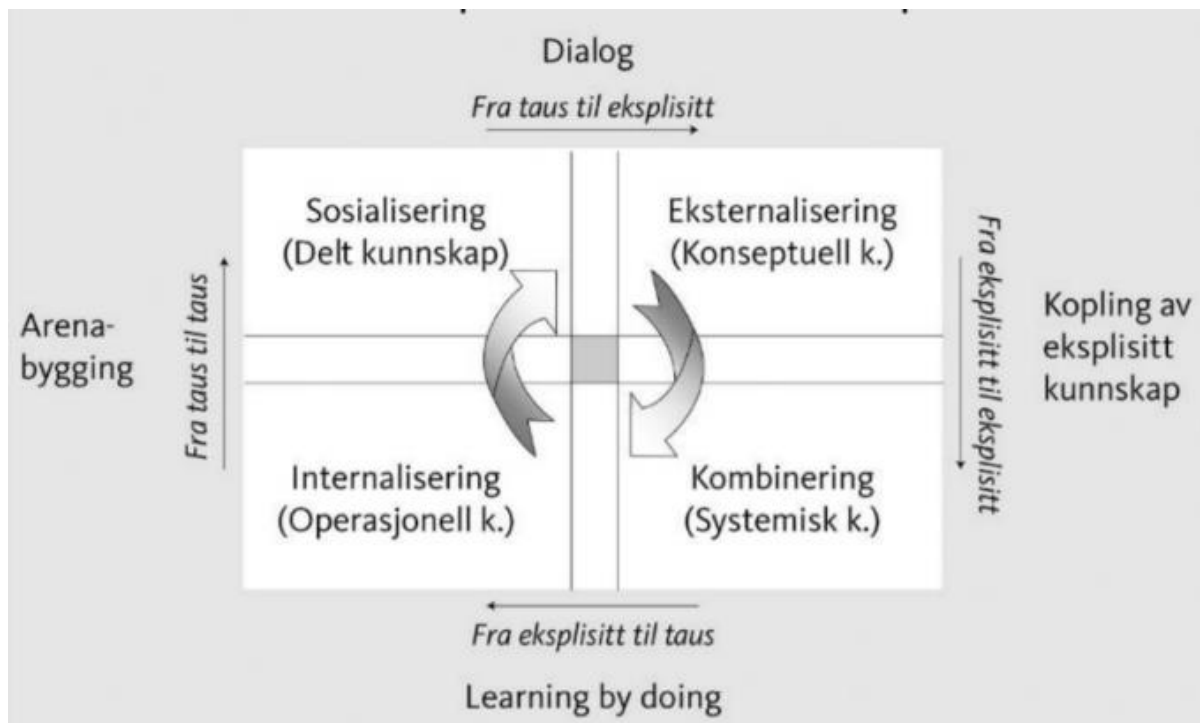
Vidensformer	Stimuleringsformer	Resultat-former	Færdighedsformer	Output-effekter
1. ordens viden	Direkte læringsstimulering	<b>Kvalifikasjoner</b>	Faktuel viden	Proportional effekt
2. ordens viden	Appropriation	<b>Kompetance</b>	Refleksivitet	Eksponteniel effekt
3. ordens viden	Produktion	<b>Kreativitet</b>	Meta-refleksivitet	Kvantespring
4. ordens viden	Social evolution	<b>Kultur</b>	Almen dannelse	Paradigmeskift

Figur 2 forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (Qvortrup 200, s 107)

Lars Qvortrup (2001) sin modell viser at på det første nivået overføres informasjon fra foreleser til tilhørerne. Det resulterer ofte i en kunnskapsutvikling i form av enkle fakta-kunnskaper. Disse kunnskapene kan man tilføre uten av det påvirker arbeidsmåtene i organisasjonen. På det andre nivået blir kunnskapsutviklingen mer dyptgripende gjennom samhandling for å løse utfordrende oppgaver. Man vil på dette nivået utvikle mer kompleks kunnskap gjennom dynamiske prosesser i gruppens arbeid med oppgavene, som gir mulighet for individuell refleksjon og tilegning av individuell kunnskap. Det tredje nivået kjennetegnes av kollektive læringsprosesser og utvikling av ny felles kunnskap gjennom metarefleksjon omkring løsninger og arbeid med kreative oppgaver, som ligger utover både individuelle og kollektive ferdigheter som deltakerne i utgangspunktet har. På fjerde, siste og dypeste nivå endres deltakernes grunnleggende verdsett og holdninger gjennom kontinuerlig felles samhandling og kommunikasjon. Organisasjonskulturen og de grunnleggende verdiene hos deltakerne blir da endret så betydelig at man kan bruke begrepet «paradigmeskifte» om den kunnskapsutviklingen som har skjedd i forhold til hvordan man forstår egen rolle og

betydningen av omverdenens påvirkning på egen rolle. Kollektive prosesser der man sammen løser utfordringer man ikke før har klart, opplever mestring og reflekterer over egen utvikling og egne verdsett, er helt sentrale for å utvikle læring på de dypeste nivåene (Andreassen, Ekholm og Roald, 2013). Dette er også grunnlaget for systemisk tenking i den lærende organisasjonen, som blir gjennomgått senere i dette kapitlet.

### 3.3.2 Kunnskapsspiralen - SEKI-modellen



Figur 3 SEKI-modellen Nonaka og Takeuchi fremstilt av Irgens 2012

I organisasjonslitteraturen innen kunnskapsledelse anses Nonaka og Takeuchi sin kunnskapsmodell, som en klassiker (Gotvassli, 2015). Modellen legger vekt på at kunnskapsutvikling skjer i et dynamisk samspill mellom den tause kunnskapen og den eksplisitte kunnskapen. Modellen kombinerer strukturelle og sosiokulturelle kunnskapsprosesser, og beskriver kunnskapsprosessen som sirkulær og kumulativ. (Hislop, 2009, Roald, 2013, Irgens, 2014, Gotvassli 2015).

**Sosialisering** finner sted når taus kunnskap går fra noen aktører til noen andre. Det kan være både holdninger og ferdigheter. Dette skjer gjennom kopiering av både bevisste og ubevisste handlinger. Under **eksternalisering** omsettes taus kunnskap til eksplisitt kunnskap i form av dialog og i talesetting av erfaringer, handling og holdninger. Dette kan være erfaringsdeling med felles refleksjoner for å finne ord som kan beskrive kunnskapen. I denne fasen brukes det



ofte metaforer og frie assosiasjoner (Roald 2013). Man **kombinerer** ved å sette flere eksplisitte kunnskapskilder sammen og danner grunnlag for å utvikle nye kunnskapsformer gjennom sortering og å sette kunnskapen inn i nye kontekster. **Internalisering** beskriver prosessen der eksplisitt kunnskap overgår til taus kunnskap. Dette skjer for eksempel når noen har tilegnet seg kunnskap gjennom å lytte eller lese, utvikler ny praksis eller mentale modeller, som blir tause fordi man glemmer ordene og sitter igjen bare med handlingene og holdningene (Senge, 1990 i Roald, 2013). Internalisering kan være en nyttig strategi når det gjelder enkle rutineoppgaver, men når oppgavene er komplekse og ikke har enkle løsninger som passer for alle kan denne formen svekke utviklingskraften. Derfor er det viktig at organisasjoner med komplekse samfunnsoppgaver stadig arbeider med eksternaliserende- og kombinerende kunnskapsprosesser. Kunnskapsprosessen som beskrives i SEKI-modellen kan fremmes eller hemmes av fem grunnleggende vilkår. Disse er intensjon, autonomi, kaos, redundans og variasjon. Roald (2001) beskriver disse vilkårene slik:

- Intensjon - Vilje til å utvikle mål og arbeide for å nå måla
- Autonomi - Enkeltpersoners frihet til å delta og arbeide på eget ansvar
- Kreativt kaos - Evne til å håndtere det uventede og utfordrende
- Redundans - Mer enn en deltaker fra samme miljø ved etablering av grupper
- Variasjon - Deltakere fra flere miljø i samme gruppe

Kritikken til denne modellen er blant annet at den anses som mangelfullt empirisk dokumentert (Gourlay, 2006). Videre kritiseres den for å være unyansert på graderingen av taus kunnskap, samt at den formidler en dualistisk oppfattelse av kunnskap som enten taus eller eksplisitt (Irgens, 2011). Med dette menes at det ikke tas hensyn til at store deler av den tause kunnskapen ikke kan gjøres eksplisitt. Den vil alltid forbli taus, som de kunnskapene man bare kan oppfatte med sansene, som for eksempel lyd, lukt, andre kroppslige kjensler og ubevisste praksiser som sitter i kroppen.

### 3.3.3 De fem kunnskapshjelperne – Slik skapes kunnskap

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2017) beskriver i boken «Slik skapes kunnskap» fem hjelpere i arbeidet med å skape kunnskap i organisasjoner:

- Å formulere en visjon
- Å få i gang samtaler
- Å mobilisere kunnskapsaktivister
- Å utvikle den riktige konteksten
- Å globalisere den lokale kunnskapen

Å formulere en felles visjon handler om ledere som i samarbeid med organisasjonen finner ut hva organisasjonen bør kunne i fremtiden. Visjonsarbeidet bør gi anledning til å tenke nytt om hvordan man kan skape en felles fremtid. Å få i gang samtaler handler om å bevege seg fra å bekrefte kunnskapsutvikling til å utvikle ny kunnskap. Ledere oppmuntrer alle til å delta i kunnskapssamtaler og å utvikle nyskapende språk. Språket om kunnskapen er organisasjonens viktigste aktivum. At språket er i utvikling er et tegn på at ny kunnskap utvikles (Von Krogh et al., 2017). Modellen tar utgangspunkt i at kunnskapsutvikling begynner med taus, individuell kunnskap, som ofte er vanskelig å kommunisere til andre. Taus kunnskap anses som den viktigste kilden til innovasjon. I et ledelsesperspektiv bør man derfor legge opp til å la deltakerne leke med språket, og gjerne bruke tulleord og ord fra andre termer på veien mot å utvikle et nytt språk om den nye kunnskapen (Von Krogh et al., 2017). Olga Dyste (2010, s10) viser i boken «Skrive for å lære» at *skrivning er et viktig redskap for å læring og tankeutvikling*. Språket utvikler seg altså både gjennom muntlig dialog og nedskrivning av egne tanker og ideer. **Kunnskapsaktivister** er katalysatorer og koordinatore for utvikling av den nye kunnskapen. De danner mikrosamfunn for den nye kunnskapen, de baner vei, hjelper til med å begrunne og oversette konsepter og kobler sammenhenger. I forbindelse med å skape den rette konteksten brukes begrepet **BA** som det «rommet» der kunnskap utvikles. Det er et nettverk av relasjoner som bygges med gjensidig forpliktelse til å utveksle erfaringer og står i motsetning til konkurransepregede kulturer. Ba skapes av ledere som er oppmerksomme og etablerer sosiale møtesteder hvor kunnskapen kan blomstre og gro. Det er et møtested som oppmuntrer og inspirerer til deltakelse, har høy grad av omsorg (Von Krogh et al., 2017). Disse arenaene eller gruppene som har de beste forutsetningene for å utvikle kunnskap kalles også «microcommunities of knowledge» og kjennetegnes ved at de etter hvert utvikler sin egen praksis, normer, ritualer og et eget språk (Gotvassli, 2015). Den siste hjelperen handler

om å **sprede kunnskapen** man har utviklet utenfor egen gruppe eller organisasjon, gjennom de relasjonene en har til omverdenen.

### **3.3.4 Wengerske praksisfelleskaper**

Siden dette studiet handler om hvordan ledere utvikler ny lederpraksis sammen gjennom modellering, felles handlinger og aksjoner, vil jeg trekke frem teorier om praksis utviklet i felleskaper. Gjennom arbeidet med det empiriske materialet har jeg funnet at samarbeidet i nettverket har noen karakteristika som minner om den type praksisfelleskap som beskrives av Wenger (1998). Det Wengerske praksisfelleskapet består av en gruppe mennesker som deler en felles utfordring eller engasjement omkring en felles oppgave. På denne måte lærer de av hverandre hvordan de kontinuerlig kan justere praksis gjennom regelmessig samhandling (Rundberg, 2009). I dette arbeidet knyttes tre dimensjoner: gjensidig engasjement, sammenvevd foretak med felles rytme og delt repertoar av verktøy hendelser og aksjoner (Gotvassli, 2015). Årsaken til at man ønsker å delta i dette selskapet er ikke bare instrumentelt, men i like høy grad knyttet til følelsen av å være sammen med andre mennesker i et interessant felleskap. Det hevdes av noen teoretikere at praksisfelleskaper er uformelle grupper som dannes på tvers av organisasjoner og at de bærer preg av frivillig deltakelse (Gotvassli, 2015). I senere tid har praktikere og teoretikere funnet ulike måter å nærme seg denne type kraftfulle praksisfelleskaper på mer styrte måter. Brown og Drugid (1991, i Gotvassli, 2015) mener at organisasjoner består av forskjellige praksisfelleskaper og at disse ofte strekker seg ut over organisasjonen og blir til praksisnettverk. Fraværet av konflikter i praksisfelleskapene er fremtredende. De er relative konsensusbasert og det pekes spesielt på den «kraften» som ligger i å skape kunnskap i praksisfelleskaper og ulike typer nettverk (Gotvassli 2015). Faren ved konsensusfelleskaper kan være at man mister en mulighet for å lære av motsetninger og motstand. Dette finnes i bla modellen for samskapt kunnskap.

### **3.3.5 Samskapt kunnskap**

I rapportene som finnes om nettverkets arbeid brukes begrepet samskaping. I den forbindelse er det relevant å undersøke det teoretiske perspektivet på ledelse av samskapt læring. Dette handler om at lederen legger til rette for systematisering av kollektive læringsprosesser der man utvikler nyttig kunnskap, som kan bidra til å bygge kapasitet for endring i organisasjonen (Kleiv og Levin 2009). Den samskapte læringen foregår primært i kollektive prosesser i forbindelse med praksis der kunnskapen er i bevegelse med deltakerne. Denne samskapingen er sekvenser av:

1. Kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer
2. Eksperimentering for å nå ønskede mål
3. Kollektiv refleksjon over oppnådde resultater
4. Individuell refleksjon for respektive innbyggere og eksterne
5. Tilbakespill til og ny læring på felles læringsarenaer

Denne type læringsprosesser kan deles inn i tre faser. Den første er avklaringsfasen, der problemer og utfordringer identifiseres. Den andre er oppstartsfasen der man får gang i prosesstenkingen og avlærer seg inngrodde rutiner. Den tredje fasen er den kontinuerlige læringsspiralen der læringssløyfene mellom individuelle og kollektive refleksjonsprosesser krysser seg. Det pekes på at det er ulikhetene i deltakernes kunnskaper som vil fremkalle nye måter å tenke på. Dette skjer ofte ved at ny kunnskap og nye løsninger utløses gjennom ubehagelige diskusjoner i de to læringssløyfene (Kleiv og Levin, 2009).

Samskapt læring trekker også veksler på Donald Schöns (2001) teorier om refleksjon i praksis. Der skiller man mellom den refleksjonen som skjer under og samtidig med handling, mens man utvikler handlingsalternativer til forskjell fra refleksjon over praksis som skjer i etterkant av handlingen. I dynamiske læringsmodeller som aksjonslæringsprosesser, tar man også utgangspunkt i at refleksjon er et helt avgjørende element i læringsprosessen. På den måten kan man sammen på avstand betrakte felles erfaringer og forsøke å forstå hva de betyr for videre arbeid og planlegging (Klob, 1984 i Rennemo, 2019). Samskapingsmodellen har sterke islett av partssamarbeid og aksjonsforskning som ble utviklet av Einar Thorsrud (Kleiv og Levin, 2009).

Kleiv og Levins samskapingsmodell baserer seg på et sosiokulturell kunnskapssyn, men denne har med tiden også blitt mer normativ og har fått flere innsalg av oppskrifter. (Gotvassli, 2015). I boka til Kleiv og Levin finnes for eksempel et kapittel med et utvalg av prosessuelle arbeidsformer som organisasjonsanalyse, søkekonferanser og coaching. Disse nærmer seg noe normativt, men er ifølge forfatterne ikke ment å brukes som rene instrumentelle oppskrifter.

### **3.3.6 Aktør-nettverks-teori**

Kleiv og Levin (2009) peker også på menneskets samspill med teknologien eller de sosiotekniske elementene i utviklingsprosesser. Læring og utvikling skjer ikke i et sosialt vakuum uten teknologier som for eksempel datamaskiner, digitale tjenester, post-it-lapper og rapporter, gruppebord, prosjektorer o.l. Aktør-nettverks-teorien (ANT) belyser dette

perspektivet. (Latour, 1999 i Sørensen 2004, Rennemo, 2017). I et ANT-perspektiv snakker man om aktører og aktanter, der en aktant både kan være et fysisk element, men også en rapport, en ide og en metode (Sørensen, 2004). En kritikk til mange av de teoriene som springer ut av et sosiokulturelt kunnskapssyn, er at de ikke er oppmerksomme på teknologiens samspill og betydning i utvikling og kunnskaping. Ifølge Sørensen (2004) handler dette om «*det oversosialiserte samfunnet*», som har blitt til gjennom beskrivelser av samfunnsteoretikere som legger liten eller ingen vekt på teknologiens betydning i menneskenes sosiale verden.

### 3.3.7 Organisatorisk læring

Å utvikle en felles visjon og mål står sentralt i satsningen til Nettverk Nordmøre. Flere av de allerede gjennomgåtte teoriene handler også om dette elementet. Hvordan man arbeider med og forholder seg til et mål har Argyris og Schön (1996) laget en teori om i som modell for enkelt- og dobbeltkrets læring. I en enkeltkretslæring står målet fast og er ikke til diskusjon. Aktivitetene dreier seg om hvilke handlinger som mest effektivt vil føre til oppfyllelse av målet. Enkelte feil blir rettet opp, men det stilles ikke spørsmål ved de grunnleggende idene og målet for organisasjonen. En dobbeltkretslæring tar derimot tak i selve målet og innebærer justering og endring av dette. En slik arbeidsform medfører åpen utprøving og at motstridende oppfatninger prøves mot hverandre. Denne formen for organisatorisk kunnskaping vil kunne medføre dypere og mer omgripende endringer i organisasjonen. (Roald, 2001).

Ledelse av læring og kunnskap i organisasjoner er ett av elementene i å bygge kapasitet. De første ideene om den lærende organisasjonen blir ofte tillagt Peter Senge (Roald, 2001). Ifølge Senge er en lærende organisasjon hele tiden opptatt av at medlemmene øker sin kapasitet til å skape de resultatene de ønsker å skape. Senge er videre opptatt av dynamikk og kreativ spenning mellom individuelle og kollektive prosesser. Senges teorier har i likhet med flere ovenstående teorier lagt vekt på å skape en **felles visjon**, i tillegg til **teamlæring** i grupper med dialog, synliggjøring av de **mentale modellene** som er grunnleggende i organisasjonen, **personlige ferdigheter** i å være både visjonær og realistisk og **systemisk tenking**. For Senge er forståelse et nøkkelord innen systemisk tenking (Stranden, 2012). Modellen er utviklet for organisatorisk læring. Utvider man perspektivet litt, kan denne modellen også brukes i organisatoriske settinger mellom ulike aktører og i partssamarbeid mellom aktører som i utgangspunktet ikke er fra samme organisasjon.

### 3.3.8 Partssamarbeid

Lederne bruker begrepet partssamarbeid i både rapportene og i intervjuet, både treparts- og flere-partssamarbeid blir brukt. Jeg vil derfor ta opp dette elementet i teoridelen. Ideene om partssamarbeid oppstod sammen med den sosiotekniske tenkingen på midten av 1900-tallet, der grunnlaget er at utviklingsprosesser aldri er autonome og alltid foregår i en kontekst. Kjernen er et tre-partssamarbeid mellom arbeidsgivere, fagforeninger og staten og har blitt kalt den norske modellen. Dette har ført til rammebetingelser som støtter opp under lokale utviklingstiltak og over tid ført til en unik plattform for samarbeid og grunnleggende tillit mellom partene (Kleiv og Levin, 2009). Knut Stranden (2012) sier at partssamarbeid er ledelse på en annen måte. Det er ledelse som foregår i et samarbeid mellom formelle ledere og andre aktører som representerer arbeidstakere. Denne formen for samarbeid stiller krav til både ledelsen, de tillitsvalgte og de ansatte. Prosjekter med partssamarbeid viser seg å gi gode resultater både mht. produktivitet, effektivitet, medarbeidertilfredshet og fornøyde brukere (Stranden 2012). Irgens (2017) har i sin forskning på partssamarbeid mellom ledelse og tillitsvalgte i skoler funnet, at partssamarbeid ikke alltid fører med seg endring og utvikling, men tvert imot sikrer status Q og at ingen endring skjer (Irgens, i Aas og Paulsen, 2017). I Stranden (2012) sin beskrivelse legger han ansvaret hos lederne og de ansatte, men nevner ikke brukerrollen. I helsesektoren har man lang tradisjon for å involvere brukerne tungt i utvikling av tjenestene, men dette gjøres ikke på samme måte i oppvekstsektoren. I rammeverket for barnehagen (Udir, 2017) finner man at «*Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold ...*» og i overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Udir, 2017) står det at «*Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem*». Dette er tydelige signaler om elevenes rettigheter om å delta i å påvirke utviklingen av praksis i oppvekstsektoren – partssamarbeid med barna? Som en parallell til utviklingen av partssamarbeid springer også ideen om selvstyrende team og aksjonsforskningstenkingen frem. Man søkte å utvikle ny kunnskap ved sammen å finne løsninger på praktiske problemer. Denne tradisjonen lever fortsatt i beste velgående i det norske samfunn (Ibid).

### 3.3.9 Aksjonsmetodikken

Senere har flere tatt tak i aksjonsforskningsmetodikken og nye varianter som aksjonslæring har oppstått. Utgangspunktet for aksjonsforskning er at det er et tett partnerskap mellom forskere, ledere og ansatte (Bjørnsrud, 2005). Modellen har blitt brukt og utviklet i mange sektorer,

også innen oppvekstsektoren i forbindelse med lærende nettverk i store nasjonale satsninger som Vurdering for læring og ungdomstrinn i utvikling. Torbjørn Lund har i den sammenheng utviklet dialogkonferansmodellen som baserer seg på møtet mellom eiere, ledere, lærere og forskere i dialogkonferanser. Målet med denne modellen er å utvikle ny kunnskap gjennom at aktørene deler erfaringer og refleksjoner over prosjekter, aksjoner og fortellinger om praksis (Lund, i Tiller 2012). Erik Irgens (2017) viser funn der søkekonferanser og seminarer som involverer de ulike aktører bidrar til å utvikle tillitsfulle relasjoner og eierskap. Man ser at både den samskapte læringsmodellen og modeller om lærende organisasjoner har mye til felles med aksjonsforskningsmetodikken.

### **3.4 Perspektiver på ledelse**

Den moderne ledelsesforskningen er bare 100 år og har utfoldet seg i alle retninger (Wenners, 2015). Disse retningene, eller ideene, som gjerne kan ta form som oppskrifter, spres raskt og muterer med grunnleggende antakelser de møter på sin vei. Ifølge Rørvik (2016) er det «*ledelse*» å oversette disse ideene inn i organisasjoner slik at de bidrar til utvikling. Nyere forskning tar utgangspunkt i at ledelse kan læres gjennom praksis, utdanning og refleksjon. Man har blitt oppmerksom på hva ledere faktisk gjør og hvordan lederes praktiske ferdigheter kan forbedres og læres (Irgens, 2016). Forskningen på ledelse har også vært opptatt av både situasjonsbestemt ledelse, synlig ledelse og karismatisk ledelse. På tross av alle disse trendene henger tradisjonelle ideer fra en maskinpreget lederstil, igjen i byråkrati og hierarkiske strukturer, som ikke er tilpasset behovet for læring og utvikling (Irgens, 2015). Disse tradisjonelle ideene henger sammen med et behavioristisk læringssyn, som legger vekt på systematisk innhenting av erfaringer, etablering av regler, rutiner, og oppgavebeskrivelser (Cyert og March, 1963). Fra omkring år 2000 har ledelsesforskningen dreiet seg over på kunnskapsledelse, coaching og anerkjennende ledelse der konteksten, relasjonene og det prosessuelle står sentralt. En av disse trendene finnes beskrevet i boken «Unboss», der forfatterne innleder med dette sitatet:

*«Er det noensinde faldet dig ind, at den måde du har lært at lede din virksomhed på, måske er forældet? Har du noensinde opfattet din tænke måde som en potentiel hæmsko eller omkostning? Sikkert ikke. Og det er der ikke noget at sige til, for vores kollektive opfattelse av ledelse på alle nivåer er så dybt rodfæstet i vores samfund, at vi sjældent sætter spørgsmålstejn ved fornuften i den.»*

De etterspør en lederstil som bryter med «bossen» eller sjefen som bestemmer og utsteder ordre, men heller setter fellesskapets verdier i fokus og gjør ansatte til partnere i ubegrensede bevegelser. (Kolind og Bøtter 2012:5) I dette avsnittet vil jeg gå mer i dybden på ledelse som et relasjonelt sosialt fenomen, da flere elementer i empirien bærer preg av forestillinger om denne type ledelse.

### **3.4.1 Et relasjonelt perspektiv på ledelse**

Ledelse henger tradisjonelt tett sammen med forståelsen av lederrollen. I et relasjonelt perspektiv på ledelse er man opptatt av det som skjer mellom. I denne forståelsen er «lederen» ikke bare de formelle ledere, men alle som påvirker saken og er med på å få ting til å skje – eller ikke skje. Det interessante er prosessen der mennesker tar initiativ, deler tanker, prøver ut ideer og lar seg påvirke av hva andre mener. Man er ikke opptatt av de formelle strukturene og hierarkiet. Det er det som skjer i møtet mellom folk hvor problemer løses, mål skapes og man kommuniserer ideer som defineres som ledelse. (Lillejord, 1997). Et viktig element i forståelsen av relasjonell ledelsesteori er at ingen er leder i et tomrom uten andre. Det er ikke deltakerne som er interessante å studere, men heller relasjonene mellom dem. Man får en mer dynamisk, åpen og mer robust forståelse av fenomenet ledelse ved å se det gjennom et relasjonelt og prosessuelt perspektiv (Uhl-Bien, 2006). I et relasjonelt perspektiv ses kunnskap som et sosialt konstruert fenomen og læring alltid noe som foregår i en relasjonell prosess der mening og felles forståelse skapes aktivt (Wenners, 2015). Man skiller mellom relasjonell ledelse og relasjonell lederstil. Sistnevnte handler om lederens evne til å skape gode betingelser for sine ansatte. Relasjonell ledelse har relasjonen i fokus og handler om å legge til rette for relasjonsbygging mellom alle aktørene så kunnskapsprosesser og utvikling får gode vilkår. (ibid)

### **3.4.2 Et to-øyd perspektiv på ledelse**

I foregående avsnitt så vi at å ta ledelse er noe alle uansett hvilken formell rolle de er tildelt kan gjøre. Denne forståelsen hører til i et relasjonelt perspektiv på ledelse (Lillejord, 1997) og settes ofte opp som motsetning til en tradisjonell og instrumentell forståelse av ledelse. Dette hører til i et hierarkisk perspektiv, der lederen er den med formell lederrolle og det ledes gjennom styring og kontroll. Begge perspektivene har sine fordeler og ulemper og begge typer ledelse trengs på forskjellige tidspunkter. Ifølge Uhl-Bien (2007) kan løsningen være en kompleks ledelsesmodell. Den betyr at ledelse av organisasjonen også inneholder interaksjoner med samfunnet rundt. Dette er nytt for ledere som er vant med interne



planmessige strukturer, hierarki og andre tradisjonelle kontrollformer (Morgan, 2016). Å delegerer ledelse i den systemisk-relasjonelle organisasjonen handler om å gi mulighet for at alle både kan og bør påvirke utviklingen gjennom å ta ledelse på alle nivå i organisasjonen. (Uhl-Bien, 2007, Irgens, 2015) Erik Irgens, professor i ledelse, presenterer også kombinasjonen som det to-øyde perspektivet på ledelse, der man både har med instrumentelle og de relasjonelle og fortolkende tilganger til ledelse. (Irgens, 2015). Ifølge han handler det instrumentelle perspektivet om å tilpasse og optimalisere sin lederstil for å påvirke andre så man når målene til organisasjonen. Det relasjonelle perspektivet handler om den ledelsen som utvikles i et distribuert samspill mellom aktørene. Lederen blir påvirket på lik linje med de andre deltakerne og på den måten også ledet av de andre deltakerne. I dette perspektivet utvikles arbeidsformene gjennom felles kontinuerlige fortolkninger og meningsskapende prosesser i felleskapet. (Irgens 2015). I det instrumentelle perspektivet er det større tro på at man gjennom de rette teknikkene kan få frem og ta i bruk kunnskap i motsetning til det relasjonelle perspektivet der kunnskap mer er noe som utvikles gjennom prosesser som er vanskelige å styre.

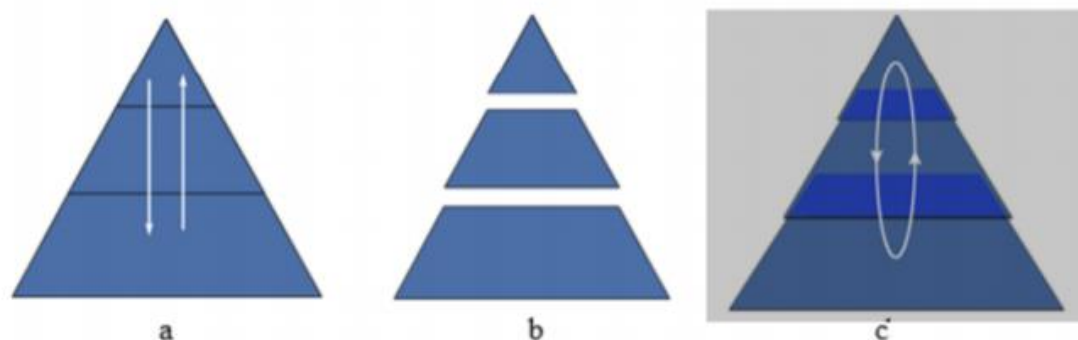
### **3.4.3 Ledelse av innovasjon og utviklingsprosesser**

Torill Oddane (2017) har utviklet KREM-modellen. Den inneholder elementer som er avgjørende for å skape gode kår for innovasjon, kreativitet og utvikling. K står for kreativ kompetanse, R for relasjonell kompetanse, E for ekspertise og M for motivasjon. Ekspertiseelementet er faglig kunnskap og kan både komme fra eksterne og interne fageksperter. Kreative ferdigheter handler om evnen til å snu opp ned på problemstillingen, se tingene fra ulike vinkler hvilket åpner for nye tilnærminger. Motivasjon er lyst og indre glede over å jobbe med et problem eller oppgave. Motivasjon er det sterkeste elementet modellen, da mangel på kreative ferdigheter eller ekspertise kan kompenseres gjennom sterk motivasjon. Kulturen i felleskapet kan ha stor innvirkning på motivasjon (Amabile, 1998). Det relasjonelle elementet handler i denne modellen om relasjonell kompetanse som ferdigheter og evner i å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere våre relasjoner til andre mennesker (Oddane, 2017). Relasjonell kompetanse knyttes også til gjensidig lydhørhet og emosjonell empati. Ifølge Jan Spurkeland (2012) er denne kunnskapen en viktigste kapital man må ha for å kunne inngå i fruktbar samhandling med andre. Dette må ikke forveksles med relasjonell ledelse som fenomen. I denne sammenhengen er det fokus på de ferdigheter deltakerne må ha for å kunne inngå i kreative utviklingsprosesser. Annerkjennelse og innlevelse er viktig for det

relasjonelle elementet, men samtidig også noe som må vokse fram på egne premisser. Lederen må i de kreative prosessene være bevisst på å ikke avskjære deltakernes synspunkter eller meninger på et tidlig tidspunkt i en den kunnskapssøkende prosessen (Oddane, 2017). Knut Roald (2012) er kjent for begrepet «lærende møter» som baserer seg på en rekke dikotomier som dels gjenspeiler det strukturelle og sosiokulturelle læringssynet. Disse dikotomier er bla distribuering frem for delegering av makt og ledelse, medskapning frem for medbestemmelse, kunnskaping frem for informering, spørsmål frem for forslag, dele positive resultater før negative osv. Flere av elementene i det lærende møtet samsvarer med teorier om utvikling av kreativitet og innovasjon, der man er bevisst på at «kontrollregimer dreper kreativiteten og læringslysten» (Amabile, 1998, lenke).

### 3.4.4 Forskning på eierskap og ledelse

Knut Roald (2013) har gjennom en årrekke studert skoleeierskap og ledelse. Han peker også på behovet for et nytt perspektiv på ledelse på det kommunale nivået. Han etterspør et systemisk perspektiv på ledelse i oppvekstsektoren som motsvar til den hierarkiske ledelsesformen. Det systemiske perspektivet innebærer ifølge Roald lederroller som legger til rette for møteplasser på tvers av nivåer og silo-sektorer. Roald (2012) peker på at den hierarkiske modellen kan være svært uproduktiv hvis nivåene ikke overlapper hverandre og blir løst koblede systemer som ikke kommuniserer. Men det det kan også være et produktivt kunnskapende samarbeid i den hierarkiske modellen hvis det samarbeides på tvers av nivåene (Roald 2013)

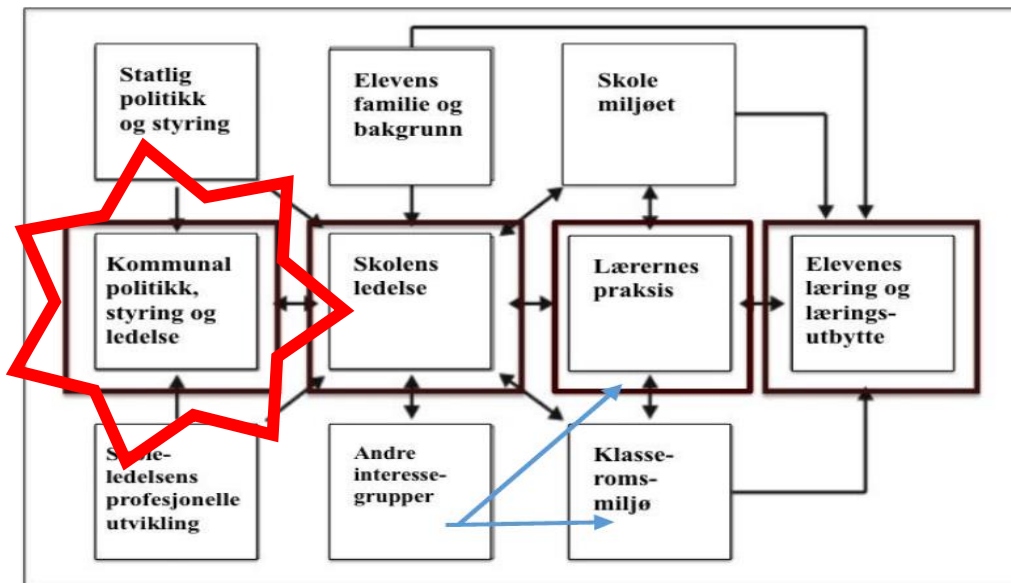


Figur 4 Fra hierarkisk buttom up – top down styring til den uproduktive løst koblede organisasjonen og produktivt samarbeid på tvers av nivåene (Roald 2012)

Roald har funnet at kommuner og skoler har fire ulike logikker i sine tilnærminger til å lede utvikling av kvalitet i sektoren. Disse er:

**Kontrollorientert strategi** der det blir lagt vekt på resultatmåling i kvantitative former, tilsyn og kontroller av lovlighet. **Vedtaksorientert strategi**, der utvikling av arbeidsmåter og organisasjonsformer drives frem av saksbehandling og vedtak. **Opplæringsstrategi**, der man tenker at deltakerne mangler fakta- og/eller formelle kunnskaper og må få kurs eller oppdatering fra eksterne for å kunne utvikle ny praksis. Den siste strategien er **proessorientert** og legger hovedvekten på intern kunnskapsutvikling i møter på tvers av roller samt faglige og politiske skillelinjer, der både taus og eksplisitt kunnskap deles. Dette gjøres i vekslinger mellom planlegging, utprøving, felles refleksjon og evaluering i aksjonsbaserte arbeidsformer (Roald 2013).

I K.S. Louis sin modell, som kalles eierskapets verdikjede, har hun snudd det hierarkiske bildet om på siden og kaller bevegelsene som går mellom rollene for «frem og tilbake mot kjerneoppgaven». Louis er opptatt av eierskapets effekt på elevenes læring og argumenterer for at en proessorientert kommunikativ strategi for kunnskaping også må utvikles på kommunalt nivå. Louis & Leithwood (2010) har forsket på temaet og funnet at «eiere», her også forstått som oppvekstledere, som tar ansvar for å etablere forventninger og samarbeid på tvers av nivåene og aktørene, øker sammenhengen og koordinering i arbeidet med å utvikle bedre praksis og lykkes over tid bedre med å styrke barnas/elevenes utvikling og læring. Figuren under viser hvordan man er bevist om innflytelsen til aktørene i og rundt oppvekstsektoren. Modellen minner litt mer om det Roald kaller en systemisk forståelse av oppvekstsektoren som offentlig organisasjon, men har likevel mye av de hierarkiske strukturene bevart. Dette samsvarer med virkeligheten for de kommunale ledere, som både må forholde seg til hierarkiske strukturer og forsøke å skape og lede i den systemiske strukturen. Pilene i figuren viser hvordan de forskjellige relasjonene og påvirkninger mellom aktørene ligger. Den røde stjernen rundt kommunal politikk, styring og ledelsesrammen markerer hvor oppvekstlederen befinner seg i systemet.



Figur 5 Eierskapets verdikjede med utgangspunkt i det kommunale lederskapet KS. Louis 2010. Oversatt og tilpasset av Tore Skandsen, 2016.

**Oppsummert** skaper de teoretiske perspektivene en ramme for å belyse, tolke og drøfte det empiriske materialet. Denne rammen har med ulike perspektiver på kapasitetsbygging, en god del perspektiver på hvordan kunnskap skapes og noe på ledelse. Det er lagt vekt på perspektiver som enten har både det strukturelle og det sosiokulturelle aspektet med og perspektiver som heller mest mot det sosiokulturelle aspektet. Det er ikke lagt vekt på å ta med perspektiver som rent rettes mot det strukturelle aspektet, da funn i materialet bærer lite preg av denne ensidigheten, nærmere tvert imot. I dette kapitlet er det ikke tatt med teoretiske perspektiver på forskningsdesign og metodiske elementer, det kommer i neste kapittel som beskriver oppbyggingen og utviklingen av forskningsdesignet.

## Kapittel 4 Metode og utvikling av forskningsdesign

Hvilken metode vil være mest hensiktsmessig for å skape ny og dypere innsikt, som har forskningsmessig høy kvalitet? Jeg har med utgangspunkt i kvalitativ metode utviklet et design med flere elementer, der jeg både kan dra nytte av å være forsker på eget felt og samtidig skape nok avstand til å «se» med en forskers øyne (Wadel, 1991). For å skape en nødvendig avstand har jeg valgt å analysere dokumenter som oppvekstlederne har produsert på egenhånd. Denne analysen har jeg deretter brukt som ramme for et fokusgruppeintervju, der deltakerne og jeg sammen har skap ny kunnskap underveis i intervjuet. Siden dette er et studie på en helt spesiell satsning og en spesiell ledergruppe, har jeg valgt casemodellen som gir et stort rom for å kombiner flere design og utvikle designet underveis (Johannesen, 2011).

Metodekapittelet er bygget opp på følgende måte:

1. Vitenskapsteoretiske utgangspunkt
2. Casedesign
3. Dokumentstudier
4. Fokusgruppeintervju
5. Fordeler og ulemper ved å forske i egen kultur
6. Vurdering av kvaliteten på forskningen

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Som forsker er det viktig å være sin egen erfaring og sitt vitenskapelige ståsted bevisst, derfor vil jeg presentere dette før jeg går videre med presentasjonen mine metodiske overveielser. Hvert menneske har et mer eller mindre bevisst forhold til hvordan man selv forstår virkeligheten og hvordan man mener at man kan skaffe seg kunnskap om denne virkeligheten. Denne forståelsen kalles innen akademia for et vitenskapsteoretisk utgangspunkt og henger som regel sammen med kunnskapssyn (epistemologi) og virkelighetssyn (Ontologi). Hvilket perspektiv man innehar har betydning for hvordan man gjennomfører en undersøkelse, og hvordan man forholder seg til det man finner underveis. Det finnes i utgangspunktet to ytterpunkter når man snakker om vitenskapsteoretiske perspektiver: positivisme/realisme og konstruktivisme, som igjen kan deles inn i flere under og mellomkategorier. Justesen og Mik-Meyer (2010) har i sin fremstilling av vitenskapsteoretiske perspektiv delt dette i tre

forskjellige grunnperspektiver: realistisk/positivisme, fenomenologi og konstruktivisme, der det går et markant hovedskille mellom det realistiske og de to andre perspektivene.

Positivismen er spesielt karakteristisk med dets ide om at det er mulig å fremskaffe en objektiv sannhet. Dette vitenskapssyn springer ut av de tradisjonelle naturvitenskapene, men har også vært mye brukt i samfunnsvitenskapen, inntil det konstruktivistiske synet har kommet mer og mer inn som en motreaksjon (Justesen og Mik-Meyer, 2010). I et konstruktivistisk vitenskapssyn er man opptatt av å finne ut hvordan mennesket har konstruert eller kontinuerlig konstruerer sitt bilde av verden og at dette ikke kan generaliseres på en objektiv måte. Dette avhenger av mange komplekse forhold som forandrer seg kontinuerlig og er kontekstavhengig. Det innebærer at man bare kan fange korte øyeblikksbilder av en betinget sannhet, som er foranderlig alt etter når “bildet tas” og hvem det er som “tar bildet”. Fenomenologiens mål er å gi en presis beskrivelse av personers subjektive opplevelse av deres virkelighet og forståelse (ibid).

Mitt vitenskapsteoretiske perspektiv tar utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming, men har også innslag av det fenomenologiske perspektivet idet jeg ønsker å få frem deltakernes egen forståelse, ord og beskrivelser. Det er viktig for meg at deltakerne gjenkjenner seg selv og sine fortellinger i den ferdige oppgaven.

*“All samfunnsforskning består i å undersøke folks virkelighet. Virkeligheten er kompleks”*

(Johannesen, Tufte og Christoffersen, s 3, 2016)

Den kompleksiteten som finnes i folks virkelighet som omtales i sitatet over blir enda mer kompleks når man må ta med innvirkningen av ens egen påvirkning i konstruksjonene av virkelighetene. Dette vitenskapsteoretiske synet betyr også at jeg må være meg bevisst at jeg selv med mine erfaringer og mine ideer vil ha påvirkning på hvordan denne forskningen vinkles, hvordan jeg gjør mine metodiske valg og hvilke funn er i stand til å finne.

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016, s 35) sier det slik: *“Forskerens forståelse vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes”*. Derfor skal jeg kort innvie leseren i mitt erfaringsmessige utgangspunkt og mine relasjoner til casen.

## **4.2 Mitt utgangspunkt**

Jeg har i kraft av mitt jobb som utviklingsveileder for Nettverk Nordmøre i tidsrommet 2014 til 2018 vært tungt involvert i nettverkets arbeid med utvikling og oppbyggingen av

satsningen «Sammen skaper vi fremtiden». I disse fire årene har jeg sittet i koordineringsgruppen for satsningen, hvilket betyr at jeg har vært med på å planlegge, gjennomføre og evaluere arbeidet underveis, hovedsakelig på regionsnivå, men også på kommune- og enhetsnivå med personale, elever, foresatte, politikere og andre aktører. Jeg har støttet og veiledet oppvekstledere i arbeidet med å planlegge og gjennomføre disse prosessene i egne kommuner. En del av oppgaven har vært å skrive søknader om midler, evaluert og rapportert jevnlig. Å planlegge og gjennomføre nettverkssamlinger har vært en stor og lærerik del av jobben i nettverket, sammen med et OECD-prosjekt i Education 2030, der jeg har arbeidet med å «empower» elevene i ta medledelse og få ting til å skje. Min nåværende relasjon til nettverket er som deltaker i rollen oppvekstleder i en av de åtte kommunene. I mitt tidligere liv har jeg arbeidet som lærer og leder i den norske skolen og som lærer i mitt fedreland, Danmark.

### **4.3 Casedesign**

Den empiriske verden er grenseløs i både detaljer, kompleksitet og unikheter, men vi kan skape mening ved å avgrense og strukturere våre beskrivelser av verden (Ragin, 1992). Til dette kan man bruke et casedesign. Dette designet har ikke en bestemt form og det kan benyttes flere forskjellige datakilder, men det er vanlig å bruke intervju, dokumentstudier og observasjon som datainnsamlingsmetoder (Simon, 2009). Casedesign har to typiske kjennetegn som er at oppmerksomheten avgrenses og at det gis en inngående beskrivelse av casen (Yin, 2007 i Johannesen, 2011). Å velge dette designet har også gitt meg mulighet til å tilnærme meg utformingen av designet etter hvert som jeg har jobbet meg inn i studiet i en vekselvirkning mellom teori og søken etter og produksjon av empiriske data. Jeg valgte først å studere de delene av dokumentene i satsningen, som jeg ikke selv har vært med på å produsere, for å unngå å komme inn i uoversiktlige overlappinger av selvstudier. Disse delene er kommunenes egenrapportering til de årlige rapportene til Fylkesmann og Kommunenes sentralforbund i tidsrommet 2016-2018. Jeg har innsamlet materiale fra observasjoner som jeg har gjort underveis og det er laget en film der både deltakere og eksterne samarbeidspartnere har uttalt seg om nettverkets arbeid. Det finnes også uendelig mange powerpointer og fellesnotater på Nettverkets «blokk» i OneNote. Min vurdering er at det ville ha blitt for omfattende å ta med disse i studiet. Derimot valgte jeg å bruke analysen av dokumentstudiene til å justere og spisse problemstillingen. Dernest bruke dette som grunnlag til å komme dypere inn i materien, gjennom et fokusgruppeintervju med deltakere fra nettverket. Det er vanlig å begrense seg til

to, tre forskningsspørsmål i et casestudie. (Simon, 2009). Felles for cases er at de er tids- og stedsavhengige, hvilket innebærer at ett case studeres i én gitt setting (Johannessen, 2016). I mitt tilfelle er dette gruppen av oppvekstledere i Nettverk Nordmøre og deres kunnskapsarbeid med satsningen «Sammen skaper vi fremtiden» i tidsperioden 2016-2019. Caset «Sammen skaper vi fremtiden på Nordmøre» er en unik case, som det ikke finnes noe offisielt forskning på ennå, men satsningen har følgeforskning fra NTNU i forbindelse med deltakelse i KS sitt Absolutt-program. Caset er avgrenset til bare å fokusere på den delen av Nettverk Nordmøres aktiviteter som hører til satsningen «Sammen skaper vi fremtiden», samt nødvendige kontekstforhold.

#### **4.4 Dokumentstudier av kommunenes egenrapporteringer**

Å analysere dokumenter er ifølge Kennet Lynggaard (2010) kanskje den mest brukte metoden innen samfunnsvitenskapene. En dokumentanalyse kan brukes til å avdekke prosesser og utvikling av praksis i en organisasjon og ofte vil en slik analyse fokusere på å fange opp en utvikling over tid for å danne seg et bilde av forandringer og beskrivelser av hvordan disse forandringer har foregått (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Det er nettopp det som er tilfellet i dette studiet, der rapportene viser utviklingen i kommunenes arbeid med satsningen fra 2016 til 2018 og fokusgruppeintervjuet utviklingen fra 2018 til 2019. Kommunenes selvrappoteringer ligger i de årlige rapportene som er offentlige tilgjengelige på nettverkets hjemmeside. I en konstruktivistisk forståelse av dokumenter kaller man rapportene for «tekster». De regnes ikke som værende sann informasjon om virkeligheten, men som eksemplariske bruddstykker som er med på å klassifisere og forme en forståelse av verden (Justesen og Mik-Meyer, 2010).

De tre egenrapporteringene er skapt på ulike måter fra gang til gang og det varierer fra kommune til kommune hvilke deltakere som har bidratt til egenrapporteringene. Dette gir noe variasjon både i hva som prioriteres i rapporteringen og kommer til syne i språk og handlinger. De to første egenrapporteringer fra 2016 og 2017, er laget av hver kommune enten på regionale samlinger eller hjemme i egen kommune. Den 3. egenrapporteringen fra 2018, er laget med utgangspunkt i et felles planlagt og velforberedt fokusgruppeintervju. Medlemmene har hjulpet hverandre to og to, på tvers av kommunene, med å gjennomføre dette som et gruppeintervju med utvalgte sentrale ledere, tillitsvalgte og politikere fra egen kommune. Rapporteringene er kvalitative i sin form der det svares på åpne spørsmål om hva



de har lyktes med eller gjennomført og hvilke utfordringer de har hatt. Rapporteringene ses i utgangspunktet som et uttrykk for hva de (personene som har rapportert) har vært mest bevisste på når de har svart på spørsmålene. Dette gjør også at man i høyere grad gjennom å studere materialet kan følge hva deltakerne er bevisst i forbindelse med deres arbeid i den felles satsning - i motsetning til om egenrapporteringene hadde vært bygget på et avkrysningsformat, med prefabrikkerte alternativer om forventede aktiviteter og suksesshistorier. Det spørres ikke direkte etter hvordan de utvikler kapasitet og kunnskap, men gjennom deres beskrivelser kan dette tre frem i form av hvilke aktiviteter de er bevisste om at de har lyktes med i arbeidet.

#### 4.4.1 Systematisering og kategorisering av empirien fra egenrapporteringene

Jeg grep arbeidet med tekstene induktivt an og startet med å danne meg en oversikt over hver kommunes utvikling fra 2016 til 2018 ved å samle tekstene kommunevis i hver sitt skjema.

NN		Hva har vi lyktes med	hindringsfaktorer
1 Jul 2016		Vi hadde ei fin økt i kommunegruppen 3.november der vi arbeidet mye med å få en felles forståelse av fremtidsbildeskapingen. Vi synes vi har lykket bra med å involvere barnehagene og skolene, HTV og politikere, men ser at det er store forskjeller internt i kommunen	Noen av lederne på barnehage- og skolenivå melder at tid er en viktig hindringsfaktor. Noen av lederne har også meldt at det er vanskelig å skape en god forståelse i personalgruppa om hvorfor vi skal gjøre dette siden det er så lite konkret.
2 mai 2017		<b>Hva har vi lyktes med og hvorfor?</b> Vi har gjennomført fremtidsbildeskaping i alle barnehager og skoler med bred involvering. Vi gjennomførte temadag for elever, ansatte, politikere, foreldre, PPT, ledere i helse- og omsorgssektoren, kultur og fritid og lokalt næringsliv der fremtidens barnehage og skole var på agendaen og som resulterte i et felles fremtidsbilde for oppvekstsektoren i nn. Vi har fått en bedre forståelse for hvor viktig tverrfaglig samarbeid internt i kommunen er for å skape felles retning og mål for oppvekstområdet. Vi har gjennom disse prosessene utviklet en bedre forståelse i organisasjonen for viktigheten av regionalt samarbeid.	
3	Hvilke aktiviteter er gjennomført?	Hva har vi lyktes med	Utfordringer
juni 2018	Målskaping og målsissing ved den enkelte barnehage og skole, og felles for kommunen Verdigrunnlag og visjoner for den enkelte barnehage og skole plan for oppbygging og start på Kommunal oppvekstplan Fagdager barnehage og skole (rammeplan, fagfornyelse) Deltakelse på treningsleir Skole- og barnehageledere representert i PRO og EVA-grupper Evaluering, intervju i samarbeid med nabokommunene.	Fått bedre forståelse for samhandlingsprosesser  Større bevissthet for læring i organisasjonen Tatt i bruk nye verktøy som har vært brukt på treningsleire Større grad av samarbeid barnehage-skole. Lokalt oppvekstnettverk  Hjelp med implementering av Rammeplan, fagfornyelsen Arbeidsplassbasert utvikling Lært av hverandre. Relasjonsbygging. Innad i kommunen og av andre kommuner. Praksisfortellinger	Skape lokal forankring og motivasjon i alle ledd. (NB! det svakest leddet må også med) Informanter ved evaluering oppgir prioritering av tid som en utfordring Viktig med lokale ressurspersoner Alle med. Utfordringer med å etablere eierskap/involvere alle ledd. Videreutvikle partssamarbeid Informantene i intervju oppgir språk og ordflom som noe demotiverende Kan være vanskelig å være endringsagent, motivere og engasjere andre Kompetanse på utviklings-/endringsarbeid, -og å stå i endringene

Figur 6 Eksempel på sammenstilling av de tre årlige rapportene for en kommune (2016-2018)

Dette ga meg et grovt bilde av hvilke kommuner som rapporterte mye eller lite aktivitet, samt fornemmelse av fokus i hver kommune. Det ble også tydelig at kommunene generelt meldte inn mer fyldige egenrapporteringer med tiden, med flere elementer de har gjennomført og

lyktes med og hva de har utviklet kunnskap om. Variasjonsbredden i elementene de melder inn stiger fra 2016-2017 og spesielt til 2018. I begynnelsen av studiet hadde jeg en ide om å velge ut 2-3 forskjellige kommuner for å fange forskjeller og ulikheter. Dette valgte jeg bort, dels fordi det ville bli vanskelig å anonymisere kommunene, men mest fordi jeg ville miste muligheten for å få tak i bredden på ledernes opplevelse av den felles kunnskaps og kapasitetsbygging.

Deretter splittet jeg opp tekstene og valgte å liste opp alle elementer som ble nevnt av kommunene under kategorien «hva har vi lyktes med» fordelt på årene 2016, 2017 og 2018 i egen tabell. Det samme gjorde jeg med «Hvilke utfordringer/hindringer har vi» i 2016 og 2018. Her måtte jeg kode begreper og til en viss grad tolke tekstelementene for å sortere i kategorier som kunne trekkes sammen eller kondenseres i overskuelige tema (Johannesen et al., 2016) Dette ga meg en viss oversikt over helheten i regionen, og kommunenes samlede utviklingen viste seg tydeligere. Det var interessant å se hvordan utviklingen innen kategoriene forandret seg over tid. For eksempel ble det rapportert om mye engasjement i første rapportering i 2016 og mindre i 2018. Etter første sortering som var kommunevis for alle rapporteringene, hadde jeg sett at det var kommunale forskjeller. Disse forsvant da jeg kodet aktivitetene for hele regionen. For å få disse frem igjen og eventuelt å finne noe interessant å utforske nærmere, sorterte jeg alle kommunene sine innrapporterte emner både på hva de «har lyktes med» og hvilke utfordringer de har hatt inn i en tabell med de kategoriene som oppsto under kodingen. Da kom det frem interessante bilder av forskjeller i kommunenes innrapporteringer. Jeg undret meg også over at det, etter hva jeg hadde av kunnskap fra samlinger og deltakelse i aktiviteter både regionalt og i kommunene om, var store hull i hva kommunene rapporterte. Spesielt gjaldt dette hvilke aktiviteter de har gjennomført og hva de har lyktes med av aktiviteter. Her vises det tydelig at rapportene ikke må sees på som «sanne» gjengivelser av virkeligheten, men som et utvalg av hva de personene som har rapportert var bevisst om på rapporteringstidspunktet.

#### **4.5 Fokusgruppeintervju med oppvekstledere**

I kvalitativ forskning er målet bla. å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Læringsprosesser kan som tidligere nevnt ses på som et sosialt fenomen også mellom informanter og forsker. I et fokusgruppeintervju får man mulighet for å få tak i informasjon om et bestemt tema til flere personer og på samme tid få mulighet for å observere hvordan deltakerne i intervjuet reagerer på hverandres uttalelser og forfølger hverandres ideer og svar. Man kan ta utgangspunkt i

tekst eller film, undersøke en prosess eller deltakers forståelse av egen læring og derigjennom skape innsikt og dypere forståelse av emnet. (Thagaard, 2013). På en måte kan denne metoden minne om observasjonsstudier, fordi de også har fokus på sosial interaksjon.

Fokusgruppemetoden har opphav i et realistisk forskningsperspektiv, men en del forskere i den konstruktivistiske tradisjonen har i de senere årene tatt metoden til seg, da den egner seg godt til å belyse kompleksiteten i et emne (Justesen og Mik-Meyer, 2010). I dette perspektivet er det de sosiale prosessene mer enn de individuelle holdninger og oppfattelse som er interessante. Prosessen der kunnskap skapes er en sosial prosess. Taus kunnskap settes i spill og kan til en viss grad deles og inngå i nye kunnskapsprosesser sammen med andre. Jeg er både opptatt av hva oppvekstlederne sammen kommer frem til og hvordan gruppen reagerer på hverandres innspill i dialogen.

Jeg ønsket at alle åtte kommuner skulle få mulighet til å bidra med sine erfaringer i arbeidet. Derfor valgte jeg å gjennomføre fokusgruppeintervjuet i en regional nettverkssamling der alle de kommunale lederne var samlet i den settingen studiet sentrerer seg om. Jeg hadde på forhånd sendt mail til alle kommunene med informasjon om at jeg ønsket at noen ville delta som informanter i studiet mitt på samlingen. At informantene meldte seg frivillig var viktig for meg, på grunn av min nærhet til caset og deltakerne. Dette kan bety at jeg bare har fått tak i de som er positive til satsningen og de som selv ønsket å bidra og slik mistet viktige kritiske stemmer. Men en positiv inngang i intervjusituasjonen kan skape mer utdypende svar og flyt i intervjuet, samme som en negativ inngang kan gjøre det motsatte (Kvale og Brinkmann, 2017).

Jeg hadde analysert og tolket deres egenrapporteringer fra 2016-2018. Materialet var satt opp i forskjellige skjematiske oppstillinger som jeg presenterte for alle 45 deltakere i nettverket på første dag av samlingen. Samtidig hang jeg disse opp på veggene, så alle kunne gå rundt og se på dem i pausene og diskutere med hverandre. Kunnskapen var slik allerede under utvikling gjennom at alle deltakerne snakket om tema. Jeg bad samtidig alle overveie egen deltakelse i fokusgruppen og formidlet at det var ønskelig med god spredning i rolle og kommunetilhørighet. Det meldte seg åtte deltakere fra seks av kommunene etter min presentasjon i nettverket. Av disse var både oppvekstledere med kommunalsjef-funksjon, rådgiver-funksjon og enhetsleder/ rektor/styrer-funksjon kombinert med kommunalsjefrolle. Ingen med bakgrunn i tillitsvalgtvervet meldte seg. Syv av de åtte hadde vært med på satsningen fra begynnelsen og en hadde vært med i to av de tre årene. Dette var jeg heldig med, siden det har vært stor utskiftning i deltakerne underveis i de tre årene satsningen har

pågått. Jeg vurderte at de som hadde meldt seg frivillig var gode representanter å ha med i et fokusgruppeintervju og at gruppen var mer enn stor nok. Jeg benyttet meg derfor ikke av muligheten for å oppfordre flere til å delta. Jeg ser i etterkant at det ville ha gitt studiet en ekstra dimensjon, om hovedtillitsvalgte hadde vært med. Da ville jeg kunne ha hatt et bredere perspektiv på kunnskapsarbeidet i nettverket. De hovedtillitsvalgte har ikke vært med fra starten av denne satsningen og valgte kanskje bort muligheten for å delta intervjuet pga. dette faktum. Dette betydde imidlertid at jeg kunne spisse min forskning inn på oppvekstlederrollen.

#### **4.5.2 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet**

Fokusgruppeintervjuet var todelt i sin struktur. Første del besto av en kort presentasjon av min analyse av deres egenrapporteringer, med etterfølgende felles refleksjon i fokusgruppen, for å styrke gyldigheten av mine funn. Denne gyldighetsvurderingen går ut på at deltakerne aksepterer og/eller justerer beskrivelsene mine og at resultatene presenteres av meg som kjenner det aktuelle fenomenet fra innsiden (Kvale, 2002). Den andre delen av fokusgruppeintervjuet besto av et forholdsvis ustrukturert IGP-intervju<sup>1</sup> der deltakerne fikk spørsmål som de først tenkte individuelt over, så drøftet med sidemann og deretter snakket om i plenum. Jeg valgte å bruke denne metoden da gruppen var i overkant stor til å gjennomføre med hele gruppen samtidig. De ville dermed også få mulighet til å lufte sine tanker med sidemann før de i plenum formulerte både egne og de felles tankene som var kommet opp under samtalen med sidemannen. Dette er en metode som alle deltakerne er kjent med fra arbeidet i nettverket og den er nærmest automatisert i gruppen. Metoden gir alle mulighet til å komme med sitt bidrag. Spørsmålene var svært åpne, men strukturen på dialogen mer styrt for å sikre at alle skulle komme til orde. Under denne prosessen gikk jeg rundt og lyttet og spurte inn samtidig som jeg kunne bringe de forskjellige gruppens ideer i spill om de ikke selv gjorde det.

#### **4.5.3 Transkribering av intervjuet**

Fokusgruppeintervjuet ble tatt opp med mobiltelefon og transkribert kort etter, med dialekten, detaljer som pauser og anerkjennende uhmelyder fra deltakerne. Allerede under transkripsjonen begynner analyse og tolkningsprosessen, og man blir oppmerksom på egne feil, eller at man har mistet muligheter for å få tak i kunnskap. Jeg oppdaget for eksempel at jeg avbrøt en av informantene mens hun snakket om kunnskaper og dro dialogen over i henne

---

<sup>1</sup> IGP-metoden er en metode der deltakerne først tenker individuelt, så snakker de sammen i små grupper og deretter legger de frem i plenum hva gruppene har snakket om.

forståelse av kapasitetsbegrepet. Jeg ga ubevisst fra meg sjansen til å fange tankene hennes fordi jeg ønsket at dette spørsmålet ble behandlet for seg selv senere. Spørsmålet ble dog grundig behandlet senere der alle deltakerne fikk mulighet for å tenke det gjennom før ble tatt opp. Men kanskje det ville ha gitt andre svar om jeg hadde forfulgt det tidligere? Under transkripsjonen ble jeg minnet på min egen rolle, mine reaksjoner på deltakernes reaksjoner og omvendt. Et av mine spørsmål under dialogen og deres rapporteringer falt uheldig ut og jeg registrerte at dialogen uttrykte en følelse av at «noen» ikke har gjort jobben sin. Jeg forsøkte å rette opp på dette med forklaringer om at ingen hadde gjort noe feil eller for dårlig, i et forsøk på å rydde opp i denne misforståelsen og følelsen den medførte. Følelser er også viktig kunnskap (Gotvassli, 2015). som man blir minnet på gjennom transkripsjon av eget materiale. I transkripsjonen er informantene og opplysninger som kan identifisere dem anonymisert, for å gi informantene større trygghet i situasjonen.

#### **4.5.4 Analyse og tolkning av fokusgruppeintervjuet**

Før jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet tenkte jeg at dokumentene i form av de forskjellige tekstene skulle bli primærempirien min og at fokusgruppeintervjuet skulle fungere som gyldighetsvurdering av empirien fra rapportene, og som utdyping av disse, altså sekundærempiri. Dette var mitt utgangspunkt for analyse og tolkningen av intervjuet, hvilket betød at jeg i første omgang tenkte at jeg kunne «nøye meg med» å danne meg et helhetsinntrykk og ikke gå inn i et like stort arbeid med koding, kategorisering og kondenseringsarbeid, som jeg hadde gjort med rapportene. Men det skulle bli annerledes. Jeg la fra meg arbeidet med oppgaven i mer enn et halvt år. Da jeg tok tak i det igjen måtte jeg gjøre meg kjent med mitt eget arbeid på nytt og da oppdaget jeg den kunnskapen som lå og ventet på å bli trukket ut av fokusgruppeintervjuet. Dette resulterte i at empirien fra rapportene endte opp med å bli sekundærempiri og bare et grunnlag for produksjon av primærempirien – materialet fra fokusgruppeintervjuet. Gjennom det nye arbeidet med datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet ble det tydelig at dette har tilført mye ny og dypere kunnskap som ikke fantes i rapportene alene. Derfor har presentasjonen av funn blitt litt annerledes enn jeg først hadde tenkt. Det har blitt tydeligere at fokuset ligger på lederens egen læring og hvordan de opplever læringsfelleskapet i nettverket. Det kom også tydeligere frem hva oppvekstlederne legger i begrepet kapasitet. Prinsippet i analysearbeidet var de samme som med rapportene, men med den ekstra dimensjonen med interaksjoner mellom deltakerne, som bestemmer hvilken vei fokuset går (Thagaard, 2012). Jeg kan også følge elementer av deres felles kunnskaping gjennom dialogen underveis, samt stemningen i gruppen. Dette

gjenopplevde jeg da jeg lyttet til opptaket på nytt mange måneder etter transkriberingen. Pausen fra oppgaven hadde fått meg til å se noe av det jeg ikke kunne se tidligere på grunn av kulturblindhet som følge av min fortrolighet med kulturen i nettverket (Fosseskåret, 1997). Arbeidet med presentasjonen av empirien fra fokusgruppeintervjuet har vært annerledes fordi den i høyere grad har «bedt om» å bli presentert som en fortelling der dialogen og kunnskapingen mellom deltakeren kommer frem i «tykke beskrivelser» og dialoger.

#### **4.6 Fordeler og ulemper ved å forske i egen kultur**

Det diskuteres om man kan oppnå distanse når man studerer egen kultur. Noen teoretikere hevder at det vil være svært vanskelig å oppnå nok distanse når man studerer egen kultur (Paulgaard, 1997). Denne antakelse stammer fra ideen om at den mest avpersonifiserte kunnskapen oppfattes som den mest vitenskapelige riktige. Andre mener at det vil være helt umulig å forstå fremmede kulturer for utenforstående og at forskerens subjektive forutforståelse er en forutsetning for innsikt (Fossåskåret, 1997). Cato Wadel (2014) har et ganske avslappet forhold til å forske i egen kultur, men tar opp sentrale utfordringer knyttet til dette tema i boken «Feltarbeid i egen kultur». Selv om man beveger seg i egen kultur kan man ikke stole på at det eksisterer «gjensidig felles kunnskap» mellom forsker og informanter. Innimellom kan forskning i egen kultur innebære at man må inngå som informant selv i kraft av den rollen en har hatt i kulturen, og fungerer som oversetter eller for å fylle ut tause kunnskapshuller (Paulgaard, 1997). Kvalitativ orientert forskning innebærer en runddans mellom teori, empiri og metode mens man samler inn og tolker data. Dette er en viktig dynamikk for å imøtekomme det faktum at det ikke alltid er lett å se begrensninger, som egen posisjon skaper. Under dette arbeidet må man skape seg den nødvendige avstanden samtidig som man må kunne utnytte å være «insider». Dette betyr at man kommer til å endre opplegg og forskningsspørsmål underveis i prosessen (Wadel, 2014). Det har på tross av avstanden jeg har fått til empirien likevel vært utfordrende å tolke empirien, for å unngå at minst mulig av min forståelse blir blandet sammen med «deres» forståelse. Jeg har kjent på dilemmaet mellom ønsket om få tak i oppvekstledernes egne «rene» beskrivelser og å måtte tolke hva de «egentlig mener» med mine egne ord. Jeg har også måttet fylle inn informasjon i analysen, fordi jeg ikke kom på å spørre om det i intervjuet på grunn av at jeg visste hva de snakket om. Likevel mener jeg at det har vært en fordel både å være innafor og samtidig ha skaffet meg den nødvendige distansen, som har resultert i andre og mer gjemte funn, enn jeg ville ha klart hvis ikke hadde tatt en pause fra arbeidet. Å forske i eget felt vil trolig påvirke kvaliteten på

studiet. I denne sammenhengen vil jeg legge til at man bør ta opp hva man legger i begrepet kvalitet. Er det å finne mest mulig «sant» bilde av virkeligheten som kan gjenskapes av andre, å være mest mulig kritisk i sin tilgang, å ha høyest mulig kommunikasjonsverdi, så flest mulig skal kunne få nytte av forskningen? Eller er det påvirkningskraften studiet vil ha i forhold til videre utvikling av kunnskap i det caset man har studert? I skoleverdenen kalles sistnevnte for «vurdering for læring». I neste avsnitt vurderes studiet etter gjengse kriterier for kvalitativ forskning.

#### **4.7 Vurdering av kvaliteten på forskningen**

I kvalitativ forskning, med et konstruktivistisk utgangspunkt, er man klar over at det vil bli vanskelig eller umulig å gjenskape de empiriske dataene. De er avhengige av både tid og sted, relasjonene, erfaringer og kunnskapene som var på et gitt tidspunkt, samt forskerens egen påvirkning og utgangspunkt (Thagaard, 2012). Dette gjelder også dette studiet. Uavhengig av hvilken metode for innsamling av data og forskningstradisjon et forskningsprosjekt har, hviler det alltid to underliggende forskningskrav til undersøkelser. Det første kravet berører undersøkelsens troverdighet. Er informasjonen som er samlet inn til å stole på? Det andre kravet berører undersøkelsens bekreftbarhet eller gyldighet, som krever en vurdering av om man undersøker det man ønsker å undersøke.

Troverdigheten som forsker i eget felt har jeg søkt å ivareta og styrke ved å ha vært transparent gjennom arbeidet med og argumentasjon for metodevalg, produksjon av empiri, samt analyse og tolkning av de empiriske dataene. Jeg har drøftet dilemma angående min nærhet til feltet og synliggjort hvilke refleksjoner, bevegelser og endringer som har oppstått underveis i forskningsprosessen, slik at andre gjennom dette kan evaluere hvert trinn i forskningsprosessen (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Motsetninger i materialet er videre diskutert underveis i analysen og i tolkningskapittelet. En annen forsker vil til en viss grad kunne komme til samme resultat med hensyn til funn i rapportene, men vil trolig ikke kunne gjenskape den samme situasjonen i fokusgruppeintervjuet.

Gyldigheten er primært ivaretatt gjennom å få bekreftet rapportenes gyldighet eller mangler gjennom fokusgruppeintervjuet. Transkriberingen av fokusgruppeintervjuet ble også sendt til informantene. Slik fikk de mulighet til å kontrollere transkriberingen, og ta ut elementer de ikke ønsket jeg skulle ta med. Det styrker også forskningen å ha mer enn en metode å bygge empirien på. Utvalget av informanter er diskutert tidligere. Flertallet av dem har både vært

med fra begynnelsen og deltatt i å skrive rapportene selv. Forskningens resultat viser til denne bestemte casen og er unike, men det utelukker likevel ikke at man vil kunne finne liknende funn hos andre lærende nettverk.

Som forsker er det viktig å forholde seg til etiske problemstillinger i eget studie. Det betyr blant annet å melde forskningen til NSD og at informantene er anonymisert i intervjuet. I dette studiet skal anonymitet i utgangspunktet ikke være nødvendig i kraft av oppvekstledernes rolle som offentlige ledere og at tema ikke er sensitivt. Anonymitet er likevel valgt for å trygge informantene i intervjusituasjonen og dermed sikre et godt datagrunnlag (Kvale og Brinkmann, 2017).

**Oppsummert** har metoden utviklet seg underveis og startet ut i valg av casedesign og dokumentstudier. Fokusgruppeintervjuet med oppvekstledere fra alle kommunene på en gang ble valgt underveis. Dels for å styrke forskningen, men også for å studere alle kommunene samlet og med mulighet for at lederne kunne skape ny kunnskap i dialogen under fokusgruppeintervjuet. På denne måten var min rolle mer tilbaketrukket og mindre førende, samtidig som jeg har fasilitet, stilt spørsmålene, analysert og tolket med mitt utgangspunkt som insider. Jeg har også synliggjort og drøftet min egen rolle og vurdert kvaliteten av studiet i et kvalitativt perspektiv.

I neste kapittel vil jeg presentere det empiriske materialet i form av en analyse og nennsom tolkning. En dypere tolkning vil komme frem i drøftingene ved hjelp av de teoretiske perspektivene.



## Kapittel 5 Analyse og tolkning av empirien

Analyse og tolkning av empirien skal danne et godt utgangspunkt for å drøfte og svare ut problemformuleringen. Det empiriske grunnlaget består som tidligere nevnt av tre årsrapporter fra de 8 kommuner og et fokusgruppeintervju med ledere fra seks av kommunene. Presentasjonen av empirien er strukturert etter kategoriene som kom frem gjennom arbeidet med både rapportene og fokusgruppeintervjuet. Analyse og tolkning av rapportene presenteres først, da denne danner utgangspunkt for intervjuet med fokusgruppen. De tre etterfølgende avsnittene springer ut av spørsmålene som ble stilt til oppvekstlederne under intervjuet og det fokus lederne hadde under dialogen i intervjuet: kapasitet, utvikling av egen lederpraksis og hvordan de sammen i nettverket har utviklet kapasiteten til å lede utviklingsarbeid. Presentasjonen er derfor delt inn i følgende fire avsnitt:

1. Analyse av rapportene og oppvekstledernes refleksjoner over disse
2. Hvordan forstår oppvekstlederne begrepet kapasitet?
3. Hvilken kunnskap utvikler lederne i satsningen?
4. Hvordan utvikler oppvekstlederne kapasitet i felleskap?

### 5.1 Analyse av rapportene fra 2016-2018

I begynnelsen av dette avsnittet blir innhold og mønstre i tekstene fra de tre årlige rapportene presentert i form av min analyse og tolkning. Dette gir et overordnet bilde av kommunenes samlede utviklingen av kunnskaper og kapasitet over tid. Deretter blir ledernes forståelse av og refleksjon over min analyse av rapportene presentert. Dette vil bla. gi et bilde av rapportenes bidrag til å belyse problemstillingen og elementer som rapportene ikke har fanget opp.

Gjennom alle de tre årene har de rapportert på hva de har lyktes med som et åpent spørsmål uten føringer. Bare i 2016 og i 2018 har de rapportert på hindringer og utfordringer. I 2018 har de i tillegg rapportert på hva de har gjennomført. Tabellen under viser en oversikt over de mest sentrale elementene i kommunenes innrapporteringer over alle tre årene. I kolonnen til venstre vises spørsmålene de har rapportert på hvert år. I midten finnes kategorier av hva som meldes inn og kolonnen til høyre viser utdrag av verb som kjennetegner ledernes aktiviteter i de tre årene.

### 5.1.1 Oversikt over elementer som meldes inn i rapporteringen 2016 til 2017

År	Elementer	Hva meldes inn i rapporteringene?	Kjennetegn
2016	Hva har vi lyktes med?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeidet med å få felles forståelse av satsningen</li> <li>Involverer barnehagene sammen med skolen</li> <li>Involverer HTV og politikere/eller planlegger å gjøre det</li> <li>Planlegger å koble dette til andre aktiviteter i kommunen</li> <li><b>Planlegger fremtidsbilde-skapings-aktiviteter</b></li> <li>Fått veiledning av konsulenter</li> <li>Laget felles nettside til deling av erfaringer og notater</li> <li>Engasjert og ser nytteverdien av satsningen</li> </ul>	Arbeider Planlegger Involverer Får veiledning Digital deling Engasjement Fått tillitsvalgte med
	Hindringer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ressursbruk – tid og personale</li> <li>Å skape forståelse for prosjektet i kommunen – lite konkret</li> <li>Det virker svevende</li> <li>Å få involvert politikere</li> </ul>	Tid Forankring
2017	Hva har vi lyktes med og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Gjennomført fremtidsbildeskaping</b> på mange nivå og på tvers</li> <li>Skapt et felles forankret kommunalt fremtidsbilde</li> <li>Involvert politikere og elevene</li> <li>Fått forståelse for tverrfaglig samarbeid</li> <li>Forståelse for å skape felles retning og mål for hele oppvekst</li> <li>Har nyttiggjort seg veiledning og hjelp</li> <li>Gode erfaringer med involvering av mange i prosess</li> <li>Har forankret og skapt eierskap på flere nivå</li> <li>Har satt av tid til lokal forankring</li> <li>Har organisert en kommunal styringsgruppe/utviklingsgruppe</li> <li>Har involvert næringslivet</li> <li>Satt av tid til forankringsarbeid</li> <li>Stor interesse hos elevene om å være med på en helt ny måte</li> <li>Har påbegynt målskappingsprosessene</li> </ul>	Gjennomført Skapt Involvert Forstått Eierskap Forankret Organisert Satt av tid Elevengasjement
2018	Hvilke aktiviteter er gjennomført? og Hva har vi lyktes med?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etablert kommunalt oppvekstnettverk (BHG+GSK)</li> <li>Laget styringsgruppe med godt partssamarbeid</li> <li>Implementert rammeplan og fagfornyelsen i satsningen</li> <li>Lært av hverandre og delt praksisfortellinger</li> <li>Tatt i bruk nye verktøy som vi har lært på treningsleirene</li> <li>Bygget relasjoner både innad i og mellom kommuner</li> <li>Bedre forståelse for samhandlingsprosesser</li> <li>Større bevissthet for læring i organisasjoner</li> <li>Økt kompetanse på evaluering og prosessarbeid</li> <li>Startet samskappingsarbeid med egne kommunale oppvekstplaner</li> <li>Fått økt kompetanse på ikt-løsninger til samskaping</li> <li>Forankring på kommunenivå</li> <li>Større grad av samarbeid og forståelse barnehage-grunnskole</li> <li>Partssamarbeid</li> <li>Bygger kapasitet</li> <li>Læring på systemnivå nå</li> <li>Fått utviklingsgrupper på enhetene</li> <li>Overføringsverdi til andre arena i kommunen</li> </ul>	Etablert struktur Implementert Lært Tatt i bruk Relasjonsbygget Forstått Bevissthet Kompetanse Forankring IKT-kompetanse Partssamarbeid Spredning til andre Systemlæring Bygger kapasitet
	Utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tar tid – lang tid</li> <li>Å få koblet alle på – partssamarbeid - forankring</li> <li>Kompleksiteten i satsningen er utfordrende</li> <li>Å få med mange nok på samlinger</li> <li>Å få med barne- og elevstemmen</li> <li>Stammespråk og ordflom kan være utfordrende</li> <li>Vanskelig å være endringsagent</li> </ul>	Tid og økonomi Forankring Kompleksitet Språk Elevstemmen

Figur 6a Sentrale elementer i kommunenes samlede innrapportering fra 2016 til 2018.

I tabellen forsvinner dessverre de tykke og fyldige beskrivelsene og forskjellene mellom kommunene, men struktureringen og kategoriseringen av beskrivelsene i rapportene viser den felles utviklingshistorien over tid. Karaktertrekk, fokus og elementer forandrer seg fra år til år. Det helt sentrale i rapportene er ledernes arbeid med fremtidsbildeskapingen, forankringen og

involveringen av mange aktører i denne satsningen, samt kunnskapsutvikling i organisasjonene. Man ser også tydelig at språket endrer seg i rapportene. Det blir både produsert mer tekst, fortellingene og språket blir rikere og man ser sammenhenger mot slutten i større grad enn i begynnelsen. I den følgende fortellingen om utviklingen som har skjedd over tid, vil jeg bruke noen av de tykke beskrivelsene fra rapportene for å beskrive særtrekk i utviklingen.

### **Rapportert i 2016: planlegging – involvering – engasjement**

I 2016 rapporterer lederne at det arbeides med forståelse og planlegging av fremtidsbildekapingen. Man har startet arbeidet med å involvere de mange forskjellige aktørene og å koble arbeidet sammen med andre aktiviteter i kommunen:

*«Vi planlegger å involvere politikerne gjennom Livsløpsutvalget og Kommunestyret. I tillegg vil vi benytte dette arbeidet parallelt med integrering av elever og ansatte i forbindelse med sammenslåing av to skoler fra høsten 2017» (Averøy, 2016).*

Gjennom de møteplassene som allerede finnes, planlegger de å involvere politikerne «Barnehage- og skoleeierne» i arbeidet med å utvikle fremtidsbilder for oppvekstsektoren. Samtidig ser de sammenhengen mellom satsningen og sammenslåing av to skoler i deres kommune og finner dermed en god og praktisk måte å involvere elever og ansatte på i fremtidsbildearbeidet. Lederne har med andre ord ambisjoner om at relevante aktører skal involveres og at arbeidet skal ses i sammenheng med annet utviklingsarbeid i kommunen. De har også invitert hovedtillitsvalgte inn som faste medlemmer i oppvekstledernes regionale nettverk. Det meldes fra en av de nye hovedtillitsvalgte medlemmene i nettverket om engasjement og at man kommet godt i gang med satsningen:

*«Vi har kommet i gang med prosessen, så på det området har vi nådd et mål. Vi har lagt planer for progresjonen videre m veileder som skal komme til oss fra IMTEC. Vi som har vært med oftest på samlingene er oppglødd på å komme videre i prosjektet». (Smøla, 2016)*

Det å delta på samlinger gir energi og lyst til å drive arbeidet i satsningen videre. Det fremheves at man har lagt planer som involverer ekstern veiledning i egen kommune. Det er spesielt i starten av satsningen at det rapporteres om engasjement hos deltakerne.

Involveringen av de hovedtillitsvalgte i oppvekstledernes regionale samlinger betyr at de to rollene nå har blitt til et «vi» som er med til å gi energi til arbeidet med satsningen. De står nå sammen om å drive utviklingsarbeidet i kommunene.

I 2016 opplever oppvekstlederne at utfordringene i denne satsningen handler om tid til å arbeide på denne måten og å skape forståelse og forankring for satsningen i kommunene:

*«Noen av lederne på barnehage- og skolenivå melder at tid er en viktig hindringsfaktor. Noen av lederne har også meldt at det er vanskelig å skape en god forståelse i personalgruppa om hvorfor vi skal gjøre dette siden det er så lite konkret.» (Aure 2016)*

Oppvekstlederne rapporterer at det er utfordrende for noen rektorer og styrere i skoler og barnehager å få de ansatte til å forstå hva denne satsningen går ut på og hvordan den henger sammen med deres daglige praksis. Det er spesielt ideen og arbeidet med å skape fremtidsbilder som har vært utfordrende for lederne å gjøre konkret og få forståelse for.

### **Rapportert i 2017: Skapt fremtidsbilder – forankrer – setter av tid – forståelse**

I 2017 har man lyktes med å gjennomføre fremtidsbilledskapinger på mange nivå. Noen kommuner rapporterer om svært gode erfaringer med å involvere elevene i

fremtidsbilledskapingen: *«Elevene imponerer med gode innspill og refleksjoner og er engasjerte i oppgaven»*. En kommune forklarer også at rektorene har vært sentrale for å lykkes med å involvere elevene: *«Vi har lyktes med å få med alle elever, fordi rektorene på skolene har vært dyktige til å mobilisere elevrådene»*. Det kan tyde på at ikke alle elevene har vært involvert, men at dette er gjort representativt gjennom elevrådslederne.

Det er tydelig at kommunene har lyktes med å skape fremtidsbilder med mange forskjellige aktører involvert, både i skoler og barnehager, og på tvers av nivå og fått disse samlet til felles kommunale fremtidsbilder:



*Figur 7 Elever, foresatte, politikere og tillitsvalgte lager fremtidsbilde i Kristiansund jan. 2017*

*«... har lyktes med å jobbe frem fremtidsbilder i flere omganger. Fra barnehageansatte, ungdomsskoleelever, elever i videregående, foreldre, ansatte i skoler og kommunen, politikere og næringslivet. Fremtidsbildeskaping og medskapingsprosesser er blitt et begrep som er forankret hos flere. Det er stor interesse for at vi blir med videre ... både fra administrasjonen sin side og hos politikere. Det viser at denne måten å jobbe på ikke bare styrker oppvekstsektoren, men hele kommunen». (Tingvoll, 2017)*

Man har lyktes med første viktige delen av satsningen som både er å skape felles bredt forankrede fremtidsbilder, der mange aktører er involvert, som for eksempel de folkevalgte, men også næringsliv. Dermed har man skapt forståelse og vilje til å fortsette fra forprosjektet inn i et felles hovedprosjekt. Det har ikke vært en like sterkt vilje i alle kommuner til å gå økonomisk og ressursmessig inn i denne satsningen før fremtidsbildeskapingen, men dette har blitt styrket nå. Oppvekstlederne har greid å skape forståelse for å arbeide i en fremtidsorientert og prosessuell logikk, hos flere i egen kommune, så det kommer hele kommunen til nytte.

I en av de større kommunene har oppvekstlederne arbeidet tett sammen med rektorer og styrere for å skape eierforhold hos ansatte og andre aktører:

*«Vi har satt av tid til forankring av forprosjektet, for å skape eierforhold. Dette har vært viktig for å komme i mål» - «Vi har lyktes med å innføre en helt ny måte å arbeide på, gjennom prosess med bred deltakelse. Dette er nøkkelen for hvordan man kan bygge kapasitet videre. (Sunndal, 2017)*

De legger vekt på at tiden er viktig en viktig faktor i arbeidet. Det må ryddes plass og settes av tid med ansatte og andre aktører for å forankre og skape forståelse for et felles utviklingsarbeid på tvers av kommunene. De har ikke arbeidet i prosesser med bred deltakelse tidligere og opplever nå at denne nye måten å arbeid på bygger kapasitet i egen kommune.

I 2017 rapporteres det ikke på utfordringer i 2017, men mellom linjene kan man ane at det har vært utfordringer med å forankre deltakelsen på politisk nivå. Det er heller ikke alle kommuner som rapporterer om at elevene, foreldrene og de ansatte har deltatt i skapingen av fremtidsbildene. Det kan tyde på at det kan ha vært ulike utfordringer med å få gjennomført samskapingen med alle og ikke bare representanter fra hver gruppe.

## **Rapportert i 2018: Lært - forstått – tatt i bruk – partssamarbeid – spredning**

I 2018 endrer bildet seg og dreies tydelig mot fortellinger om å ha utviklet forståelse for samhandlingsprosesser og økt kompetanse i prosess- og partsarbeid:

*«Dialog og samarbeid har mye større fokus enn før. Grupper på tvers når man jobber i prosess, der både elever, foreldre, næringsliv, PPT, tillitsvalgte, skoleledere, politikere har jobbet sammen og skapt en bredere horisont». (Surnadal 2018)*

Lederne har tatt i bruk kommunikative metoder for samskaping og forankring. De har slik utviklet forståelse for elementene i de metodiske verktøyene, som brukes i forbindelse med utviklingsarbeidet. De som har rapportert er oppmerksomme på å legge til rette for dialoger i grupper sammensatt av forskjellige roller og sørge for at de lytter til hverandre, deler visjoner og skaper felles bilder av den fremtiden som man ønsker seg. Hvordan man gjennom disse metodene kan skape bredere forståelse for arbeidet. «Å ha lært» og fått kompetanse går også igjen i kommunenes rapporteringer i 2018. Bruk av ikt i forbindelse med dette arbeid er et viktig element:

*«Vi har fått økt kompetanse på ikt løsninger som letter samarbeid og nytenkning rundt bruk av digitale verktøy i bhg/skole» (Gjemnes 2018)*

Lederne har trent og øvet seg på å bruke digitale hjelpemidler i samskaping og prosessarbeid med mange involverte. Programmer som kahoot, OneNote, mentimeter benyttes. Det samskrives også på felles dokumenter og felles plattformer, der de har tilgang til hverandres og felles notater. Jeg tolker sitatet slik at dette har ført til at man ikke bare tenker på å ta digitale tjenester mer i bruk i barnehager og skoler, men at man faktisk har gjort det. Kunnskapen deles og går innover i organisasjonen. Man har også erfart det motsatte - at prosesskunnskapene har blitt sett og nå etterspørres i andre sektorer i kommunene:

*«Vi ser at aktiviteter og prosesser vi har gjennomført i nettverket også har fått overføringsverdi til andre arena. Blant annet er vår samfunnsutviklingsenhet blitt drillet i prosesser for samskaping og medvirkning. Dette bygger kapasitet i kommunen. Helse/omsorg ønsker også del i våre erfaringer rundt prosesser-involvering-forankring ... Oppvekstsektoren lager "stiene" i hvordan å bli bedre i endringsarbeid. Vi har tro på at det vi gjør i nettverket også kan brukes/får virkning i andre sektorer i kommunen. Arbeidet i nettverket og arbeidet*

*med oppvekstplanen har bidratt til holdninger om fellesskap – en felles kvalitetsutvikling. Nettverk Nordmøre har bidratt til at vi bygger kapasitet på en annen måte. Dette er læring på systemnivå» (Kristiansund 2018)*

Oppvekstlederne har lært seg kunnskaper innen prosessledelse som andre sektorer blir oppmerksomme på gjennom å ha blitt invitert inn i prosessene med blant annet fremtidsbilledskapinger. Flere vil ha del i kunnskapene til bruk i egen avdeling. Samfunnsavdelingen har også blitt drillet i prosesser for samskaping - av oppvekstlederne og de Hovedtillitsvalgte selv og ikke av eksterne konsulenter. At samfunns(planleggings)avdelingen lærer prosessledelse av oppvekst er helt unikt fordi det tidligere har vært ansatte fra samfunnsavdelingen som har drevet mest med prosessplanlegging. Oppvekst inviteres også til å lede lignende prosesser i lag med andre ledere i kommunen. Prosessmetodene som oppvekstlederne har lært seg brukes også i flere kommuner til å utarbeide samskapte oppvekstplaner. Det er utviklet sterk tro på verdien i å være sammen om å utvikle og å gjøre det i fellesskap er det som bygger kapasitet.

I 2018 har man fortsatt utfordringer med tid og å skape lokal forankring. Det er vanskelig å få frigjort mange nok til å møte på de regionale treningsleirene.

*«Det er en utfordring både tidsmessig og økonomisk å få til deltakelse på samlinger. For oss er det viktig at flest mulig i den lokale styringsgruppe er med, det letter arbeidet som skal gjøres i etterkant». (Gjemnes 2018)*

Man har også erfart at det er viktig å prioritere at mange nok får både eierskap til, forståelse for og del i den nye kunnskapen som hentes på de regionale samlingene. Dette letter arbeidet med å gjennomføre forankringsprosesser og involvere flere i disse når man kommer hjem. En annen utfordring som meldes inn av et par kommuner i det 3 året, er å få barn og ungdom med i det videre arbeidet:

*«Barne- og elevstemmen vil alltid være en utfordring å få tak i på en god måte, tror der er viktig at vi ser på dette som en arbeidsmåte og ikke som enkelthendelser. (Gjemnes 2018)»*

Det har vært utfordrende å ha elevene med på de regionale treningsleirene i begynnelsen av fremtidsbildeskapingen. Man har derfor satset på å involvere dem i arbeidet på kommune- og enhetsnivå. Man peker på at det ikke bare må bli i fremtidsbildeskapingen man fikk inn



elevstemmen, men at man fortsatt må jobbe med å finne gode måter for kontinuerlig involvering av barna i utvikling av praksis i fremtidens skole. Mange av kommunene har ikke nevnt elevene sin deltakelse i rapporteringen fra 2018. Det kan tyde på at det er en utfordring som alle kommunene strever med, eller at de ikke har hatt fokus på å få elevene med? Visjonen til Nettverket er at barn og unge er med på å skape og leve meningsfulle liv. Det betyr at de også skal delta i skapingen av fremtidens skoler og barnehager – nå mens de går der. Visjonen sitt tidsperspektiv er 2040.

Et par kommuner melder også om at språk og ordflommen som brukes er en utfordring for forankringen. Det er spesielt det at man bruker ord som ikke er kjente i sektoren fra før, som for eksempel «treningsleir», som kommer fra sporten, eller «kapasitet» som mange kanskje forbinder mest med noe som kan telles:

Figur 8 Nettverkets visjon og felles fremtidsbilde 2018

*«Informantene i intervjuet oppgir språk og ordflom som noe demotiverende» (Aure, 2018) og «Bruk av begreper som "fremtidsbilde" og "bygge kapasitet" kan bli for abstrakt og uforståelig». (Tingvoll, 2018)*

Oppvekstlederne, de tillitsvalgte og andre som har deltatt på nettverkssamlinger har utviklet et nytt språk, for den nye kunnskapen. Det er vanskelig å forstå for de som ikke er innviet og begrepet kapasitet oppleves som abstrakt og svævende av mange, både deltakere og utenforstående som man ønsker å involvere.

**Oppsummert** viser analysen av rapportene at kommunene har lyktes med å skape fremtidsbilder med en svært høy grad av involvering. Det har blitt bygget en del strukturer og møteplasser for aktørene og oppvekstlederne har utviklet nye kunnskaper om digitale og prosessuelle metoder, som har blitt spredt innover i organisasjonen og til andre sektorer. Forankringen og eierskapet har utviklet seg over tid og man har fått med de tillitsvalgte og politikerne. Selv om man har hatt suksess med å få med elevene i fremtidsbildeskapingen, så



strever man med å finne gode måter å få med barn og unge i det videre arbeidet. Det er utviklet et eget språk om den nye kunnskapen, som oppleves som utfordrende for de som ikke står nær kunnskapens episenter. I det følgende avsnitt vil jeg presentere informantenes refleksjoner over analysen av deres rapporteringer.

## 5.2 Informantenes refleksjoner over analysen av rapportene

I innrammingen til fokusgruppeintervjuet presenterte jeg analysene av deres rapporteringer, deriblant en oversikt som viser likheter og forskjeller mellom kommunene i deres rapportering om hvilke aktiviteter de har gjennomført. Jeg har observert at en del kommuner «manglet» flere elementer – som jeg visste at de hadde gjennomført. Dette er for eksempel å delta i de regionale treningsleirer og å ha gjennomført evaluering i samarbeid med nabo som alle kommunene har gjort. Listen som kommer opp i skjemaet under, er dannet med utgangspunkt i kategorisering av de elementene som meldes inn i rapportene i 2018.

Samlet oversikt over kategorier av elementer som kommunene nevner i sine rapporteringer i 2018 på spørsmålet «Hvilke aktiviteter er gjennomført?» Disse er fordelt på hvilke kommuner som nevner hvilke aktiviteter i sin rapportering																	
Kommunene 1-8	Gjennomført fremtidsbilder	Laget mål	Fagdager personale	Lager kommunal oppvekstplan	Deltatt i EVA og PRO nettverk	Evaluert i samarbeid med nabokommune	Involvert bredt / på tvers av roller	Tatt imot veiledning i kommunen	Arrangert kommunale treningsleir	Deltatt på regional treningsleir	Laget utviklingsgrupper på enheter	Trepartssamarbeid i kommunal styrings gp.	Involvert næringslivet	Lokale nettverk for lesing/regning	Kommunale oppvekstnettverk	Erfaringsdeling om målarbeid	Orienter i lederfora
1	x	x	x	x	x	x				x							
2																	x
3	x	x	x	x			x										
4	x	x	x	x	x	x		x									
5																	
6	x	x							x		x	x	x	x			
7		x	x				x								x	x	
8	x	x	x		x			x									
Samlet	5	6	5	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Analysenotat: Fremtidsbilder, mål og fagdagen med personalet er de aktivitetene som kommunene er mest bevisste på at de har gjennomført i forbindelse med satsningen. Tre kommuner melder at de har laget en kommunal oppvekstplan. Tre kommuner rapporterer at de har deltatt i evaluering og prosessnettverkene EVA og PRO. Resten av aktivitetene som meldes inn er det bare en til to kommuner som melder. En kommune har bar meldt en aktivitet: at de har orientert sitt lederfora. En kommune har ikke rukket å få med sin årsrapport i hovedrapporten, hvorfor det er en kommune uten X'er.

OBS: Det har blitt gjennomført mange flere aktiviteter enn det som fremgår av denne oversikten. For eksempel har alle 8 kommunene levert sine fremtidsbilder til nettverket. Alle har deltatt på de regionale treningsleirer. De fleste har evaluert satsningen i samarbeid med en nabokommune og levert dette inn til nettverket og 7 av de 8 kommunene har hatt besøk av eksterne veiledere. Ingen av kommunene har rapportert det som en gjennomført aktivitet at de har deltatt på de 6 årlige regionale FAG-samlingene for Oppvekstledere, Hovedtillitsvalgte og PPT-ledere.

Figur 9 Tabell fra analyse og tolkning av hvilke aktiviteter som kommunene har gjennomført (2018)

I denne oversikten har kommunene har fått hver sitt nummer. De fleste av kommunene har rapportert at de har lyktes med å lage fremtidsbilder, mål og hatt hele personalet med på felles fagdag. Tre ulike kommuner har meldt inn at de har laget oppvekstplaner og deltatt i de regionale nettverk EVA (Evalueringsnettverk) og PRO (Prosessnettverk). Resten av kategoriene er litt ulikt fordelt på ulike kommuner og få melder om de samme elementene. Dette skjema kunne ha vært satt sammen nå nytt og man ville kanskje ha fått opp andre kategorier ved en ny tolkning av det kvalitative materialet. Det interessante her er at barn og elever ikke er i fokus i denne rapporteringen. Jeg tenker ikke at rapportene er ugyldige fordi de ikke gjengir hele «sannheten», men at det kan ligge gode forklaringer bak dette fenomenet som jeg ønsket å få tak i.

### **5.2.1 Man «husker» bedre når man er flere**

Jeg innledet dialogen med et spørsmål om hva dette bildet kan være et uttrykk for. I begynnelsen var de litt undrende selv og usikre på hva det skyltes, men etter hvert som dialogen utviklet seg fikk vi alle større innsikt. De første informantene antydte humoristisk at dette er et utslag av mangel på ansvarlighet hos dem selv og/eller hos de som har utformet spørsmålet de rapporterte etter. Flere påpeker at det for deres vedkommende er en underrapportering av aktiviteter og de ser at de har gjennomført en god del mere enn de har rapportert, som for eksempel partssamarbeid:

*«Vi ser jo det at vi har gjort en god del av de øvelsene her, vi har jo trepartssamarbeid, selv om vi ikke har rapportert og det har vi jo gjort det kontinuerlig og det er jo ikke like mye hull som rapporten viser og ... og så er vi jo ikke sikker på hvorfor vi har underrapportert ... kanskje vi ikke har vært bevisst nok på at vi skulle rapportere?»*

Informanten som tar ordet mener at underrapporteringen kan skyldes for lite bevissthet hos de som har rapportert, eller at man ikke har fått vite presist hva man skulle ha rapportert på.

Dialogen fortsettes av oppvekstlederen som kommer fra en av de større kommuner med mer ressurser og bemanning på kommunenivået. Hun forteller at de har sittet flere sammen da de rapporterte og tenkte:

*«Vi har på en måte tenkt at vi har rapportert på det vi selv har planlagt og gjennomført.»*

De har tolket formålet med den kommunale rapporteringen som at de bare skulle rapportere på det de selv har gjennomført i egen kommune og ikke det som de deltar i på regionsnivå. Kommunene har tolket spørsmålene forskjellig og som denne informanten sier, så er det ikke sikkert at man kommer på alt man har gjort hvis ikke man ikke får konkrete spørsmål:

*Leder 1 «Ja men når du ikke blir stilt spørsmål så er det ikke sikkert at du kjøm på alt – hvis en er for få som sitter og gjør det her (rapportering) i lag så kjøm en ikke på alt – så egentlig så må man være en stor gruppe som sitter og gjør det»*

*Leder 2 «Ja det er jo sånn som (1) sier at de (i den store kommune) har jo vært flere som har sittet å tenkt det her.*

*Leder 3 «... tror at jeg kunne ha svaret ut de spørsmåla der i år - etter den siste runden vi har hatt nå».*

Sitatene over viser at lederne har gjennomført flere av de elementene som kommer opp i analysen over hvilke aktiviteter alle kommuner til sammen har gjort. Det finnes tre hovedbegrunnelser i ledernes forklaringer: 1) at de ikke var bevisste på dette fordi de ikke ble spurt spesifikt om disse elementene 2) at kommunene er forskjellige 3) at man bare har rapportert på de elementene man selv har gjort i egen kommune – ikke de aktivitetene man har deltatt i på regionsnivå. Det interessante er at de i dialogen kommer frem til at om man hadde vært flere til å rapportere sammen for egen kommune, ville man ha husket på mer. Om man i tillegg hadde fått se og høre hva de andre kommuner hadde rapportert, ville man ha kunne laget en mye bedre rapportering på vegne av egen kommune. Her setter deltakerne fingeren på noe interessant ved den kunnskapen som finnes i rapportene, gjennom deres felles refleksjon. Ingen er bevisste på alt som gjøres i egen kommune – uten å bli spurt spesifikt om det. I tillegg er det forskjellig kapasitet, bevissthet og fokus fra kommune til kommune. Rapportdataene har størst verdi for å belyse bredden i aktivitetene, når de legges sammen for alle kommuner, men de viser også at det finnes mye taus kunnskap, som man ikke har greid å få frem, gjort deltakerne bevisst om og delt med hverandre.

### **5.2.2 Tid som brukes annerledes**

Rapporteringen på utfordringer er den delen som er minst i omfang og har færrest elementer i seg. Det fremkommer to sentrale utfordringer som alle kommunene melder om i 2016 og 2018. Disse er tid og forankring. Enkelte kommuner nevner også andre utfordringer som å skape sammenheng med praksis, å få tak i elevstemmen, og et språk som utfordrer.

I dialogen legger fokusgruppen gangen størst vekt på å drøfte de to utfordringene som alle har felles: tiden og forankring. Utfordringer med tiden forklares litt annerledes i fokusgruppen enn i rapportene. Der handlet utfordringer om «tid» til å dra på samlinger og å få samlet alle aktørene og jobbe med forankring. Nå handler det om å ha funnet løsninger og/eller forklaringer på utfordringene. Tidsutfordringene handler om at man må snu praksis fra individuelt fokus til et kollektivt fokus og at det bare er en annen måte å bruke tiden på nå:

*Leder 1: «Når vi nå tenkjer såpass bredt og så kollektivt, så er det litt uvant for mange, for du skal flytte tid fra mer individuell fokus - over til et mer kollektivt fokus»*

*Leder 2: «Ja det blir en annen måte å tenke på - for ta der me tida har vi jo, men det er jo bare å bruke ho på en anna måte» - «Bildet har jo endret seg litt til i dag. I forhold til utfordringene vi hadde i fjor. Det er jo spesielt i forhold til partssamarbeid – ja, for det fikk vi jo inn folk til å hjelpe oss å jobbe med - og det ser vi jo har bedret seg mykje, mykje større forståelse. Og så likens med sammenheng med egen praksis den har jo vorre mykje bedre etter at utviklingslærerne har starta, det er den her ansvarliggjøringa i større grad nå ...»*

Lederne viser at de nå har forstått hvordan tid kan og må brukes annerledes og at det handler om den nye måten å tenke på. Man må jobbe mer i dialog og i kollektive prosesser for å få til for eksempel partssamarbeid. Det betyr at det er mindre tid til individuelle oppgaver og produksjon. Leder 2 er mer tydelig på at løsningen er å bruke tiden man har til rådighet annerledes og dreier samtalen over på at utfordringsbildet med hensyn til forankring og partssamarbeid har endret seg og blitt mye mindre. Hun begrunner det med at de har fått ekstern hjelp til å utvikle partssamarbeidet, hvilket har gitt større forankring i form av forståelse for denne måten å jobbe på. Hun peker spesielt på tiltaket som innebærer at man har koblet inn «utviklingslærere»<sup>2</sup>, som har sørget for at satsningen har blitt knyttet tettere på de ansatte og deres praksis i skoler og barnehager. Disse har tatt rollen som endringsagenter i skoler og barnehager. Dette tiltaket hører sammen med den desentraliserte kompetanseutviklingen i skolene (DeKom) og regional kompetanseheving (ReKom) for barnehagene, som koordineres av Nettverk Nordmøre på vegne av alle kommunene. Dette har klart knyttet satsningen nærmere kjernepraksisen i skoler og barnehager i løpet av våren

---

<sup>2</sup> Utviklingslærerne ble koblet inn i januar 2019. Hver skole og barnehage har minst en hver.

2019<sup>3</sup>. Jeg spurte gruppen om utfordringen med å få med elevene. En leder svarte at de har snakket om at det var en utfordring, men de andre fulgte ikke opp. Jeg ser nå i etterkant at jeg burde ha undersøkt dette nærmere i intervjuet.

**Oppsummert** har oppvekstlederne lyktes i å involvere mange aktører i arbeidet med satsningen, som i denne fasen har handlet om å bygge felles visjon og eierskap. Man har lyktes spesielt godt med å få med de hovedtillitsvalgte og politikerne. Det er mer utfordrende å få med elevene og man er bevisste på dette. De er også blitt bevisste på at rapporteringsarbeid ikke bør gjøres alene, for sammen husker man bedre og får frem mer av den tause kunnskapen. Utfordringsbildet har endret seg og man ser ikke lenger på tidsfaktoren som like utfordrende som da man begynte. Man har funnet ut at tiden man har må brukes annerledes på en mer kollektiv måte, og man må slutte med noe av det individuelle arbeidet. Samtidig har forankringen blitt mye bedre etter man har fått med gruppen av utviklingslærerne som binder satsingen sammen med de ansattes praksis. Oppvekstlederne tok i samtalen ikke tak i utfordringene som utenforstående har med språket som er utviklet i gruppen.

### 5.3 Ledernes forståelse av kapasitetsbegrepet

Satsningen har i som hovedformål *«å utvikle **kapasiteten** på eier- og ledernivå på Nordmøre»*. I fokusgruppeintervjuet undersøkte jeg hva lederne legger i begrepet kapasitet i forbindelse med satsningen. I rapportene brukes kapasitetsbegrepet bare av to kommuner. Den ene kommune bruker det om det å arbeide i prosess med bred deltakelse. Den andre kommunen bruker begrepet i forbindelse med å spre sin nye kompetanse i prosessledelse til andre deler av den kommunale virksomheten. At deltakerne bruker abstrakte og uforståelige begreper som for eksempel «kapasitet» var også nevnt som en av utfordringene i 2018. Flere av lederne i intervjugruppen bekrefter at de ikke selv er helt sikre på hva dette begrepet betyr. En av oppvekstlederne bekrefter dette og de andre lederne og nikker gjenkjennende:

*«A smaka litt på de der begrepa kunnskap og kapasitet - kunnskap ja, men ka er kapasitet? Kos skal a beskriv kapasitet? Det er et sånn begrep som a ikke er helt fortlig med ...»*

---

<sup>3</sup> DeKom/ReKom er de nye regionale desentraliserte kompetansutviklingstiltak med midler fra sentrale myndigheter. Det er tilpassede og koordinerte programmer som utvikles i samarbeid mellom regionene og universiteter og høyskoler for alle ansatte i barnehager og skoler innen læringsmiljø og skrive-lesing. Det er tatt utgangspunkt i den samme metodikken med skole og barnehagebaserte programmer, som de tidligere nasjonale satsninger «Vurdering for læring» og «Ungdomstrinn i utvikling» var bygget opp etter. Forskjellen til de nasjonale satsningene er at nettverket selv har utviklet disse i samarbeid med de nasjonale sentre og PPT og med utgangspunkt i fremtidsbildene og de felles målene som var skapt i alle kommuner.

Selv om det er et sentralt begrep i formålet med nettverket sin satsning, så er det usikkerhet om hva det betyr i motsetning til begrepet kunnskap. I dialogen mellom deltakerne om hva de forbinder med dette begrepet, kom deltakerne sammen frem til tre hovedelementer i deres forståelse av begrepet, disse er: **Sammen – kunnskap – muskler**. Det første «Sammen» illustreres gjennom følgende dialog:

*Leder 1: «Ja det første a skrev var egentlig “You never fly alone” fordi at det er litt sånn kapasitet for meg da ... at vi er flere ja»*

*Leder 2: «... det er å verre med å ta viktige beslutninger sammen med anna*

*Leder 3: «Distribuert ledelse skrev a» -> mange som har ansvar for utviklinga i skulen ... det er ikke bare en leder, men det er veldig mange - sammen så får vi det til - ikke aleine.»*

Oppvekstlederne er tydelige på at kapasitet handler om å gjøre arbeidet sammen, at ansvaret er fordelt på mange og at beslutninger tas i felleskap. En av lederne kaller dette distribuert ledelse en annen bruker Nettverkets slagord «You never fly alone». Kapasitet forstås av lederne som en kollektiv kraft – Du leder aldri alene.

Det andre begrepsinnholdet «Kunnskap» illustreres gjennom denne dialogen:

*Leder 1: «A tenkja at kapasitet handla om kunnskap au - at en har den kunnskapen en trøng å ha kunnskap om i det nettverket sitt. En trøng ikke alltid å ha alt sjøl men det er alltids non som kan nokko, så kunnskap er en viktig kapasitet.»*

*Leder 2:» Ja a tenkje at vi bygge både ferdigheter og kompetanser på flere roller og områder ... det er ikkje bare rektor, skoleleder, styrer som treng kompetanse på kos du driver utviklingsarbeid, det trenger tillitsvalgte, utviklingslærerne treng det, så ta her handler litt om kos en har bygd det opp da ... og for mæ så handla det om organisasjonslæring ...»*

Disse to oppvekstledere peker på at man må ha kunnskap, dele kunnskap og utvikle ny kunnskap ikke bare hos seg selv, men man må lede denne kunnskapsutviklingen for hele organisasjonen. Kunnskapsdimensjonen i deres forståelse av kapasitet, handler om at man gjennom sitt nettverk har tilgang på felleskapets kunnskaper og regner den som «sin kunnskap», så man ikke trenger å ha kunnskap om alt selv. Å utvikle ny kunnskap er også en del av å utvikle kapasitet. Det er ikke bare oppvekstlederen og ledere av skoler og barnehager



## 5.4 Utvikling av ny praksis som kunnskapsleder i egen kommune

Denne delen av den empiriske presentasjonen forteller hvilke sider av egen praksis oppvekstlederne har utviklet og brukt i egen kommune. Det handler primært om å lære seg ferdigheter til å lede prosesser, lærende møter, partssamarbeid og om å forandre forståelse av egen lederrolle

### 5.4.1 Bruker prosessverktøy og metoder for å forankre noe

I rapportene fremgår det at det er utviklet både kompetanse, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ett av elementene som går igjen i rapportene er at man har lært seg å bruke prosessverktøy for samskaping og digitale tjenester som kan hjelpe med dette arbeidet, når det er mange involvert. Det å forankre utviklingsarbeid står sentralt i de første årene av satsningen. I fokusgruppeintervjuet stilte jeg gruppen spørsmålet: Hvilke kunnskaper og kapasitet har blitt utviklet? Lederne fikk lov å tenke litt selv og snakke sammen for å finne de rette ordene og få muligheten til å minne hverandre på hva de har arbeidet med og lært - før de svarte. Imens disse tenke-snakke-samtalene foregikk fanger jeg opp en samtale mellom to ledere om «hva en leder må kunne»: *«Det er sånne ting vi må kunne som ledere ... å kunne forankre noko»*, den andre nikker bekreftende og samtalen beveger seg over til å handle om tid: *«det her med initieringsfasen - at vi var så lenge der, at når vi skal sette i gang egne ting på egen arbeidsplass tar det forferdelig lang tid»*. De kobler også bruken av verktøy til forankring inn i dialogen: *«... da er det viktig at vi bruker tida godt og bruker de verktøya vi har lert da ... »*. De er opptatte av å bruke verktøyene de har lært for å påvirke aktører og få god forankring. Arbeidet er overraskende tidskrevende, men nødvendig, konkluderer de. De har også forståelsen at det er «noe» en leder må kunne i form av en ferdighet man må inneha eller lære seg for å kunne være leder. Dette er å kunne forankre og skape eierskap. Økt evne til å gjennomføre prosesser i egen kommune innebærer også at de har fått større trygghet:

*«Ja nå har me fått tenka me litt om og a har fått auka kapasiteten til å gjennomføre egne opplegg, med at me har lert ... metoder og bruk av verktøy ..., sånn at en får større trygghet til å gjennomføre over for resten av sektoran i kommunen.»*

Lederen her nevner også «bruk av metoder og verktøy». Disse har økt lederens evne og spesielt trygghet til å gjennomføre prosesser både i egen og andre sektorer. Jeg tolker det slik at den tryggheten som omtales her handler om at man føler seg kompetent gjennom å ha lært seg metoder som man har erfaring med fungerer. Det blir ikke sagt noe om hvilke metoder og verktøy det dreier seg om. Det er åpenbart underforstått at alle vet, så man trenger ikke si det i dette fora. Selv jeg vet jo at de snakker om IGP'er med post-it lapper, «karuseller» der man



går fra bord til bord, gallerivandringer og mye mer. Jeg kommer derfor ikke på å spørre inn til dette i intervjuet. Neste oppvekstleder tar ordet og leder samtalen inn på hva hun konkret har brukt det hun har lært til:

*Leder 1:» ... A har lært prosesser som a har tatt med meg videre i det der arbeid med oppvekstplan og andre utviklingsarbeid. Sidemannen, tar ordet og følger opp:*

*Leder 2: «... og så tenker a og at det arbeidet som er gjort rundt oppvekstplana og hvordan den ble samskapt og ossen den ble til ... er jo blitt en sånn rollemodell for andre sektorer.*

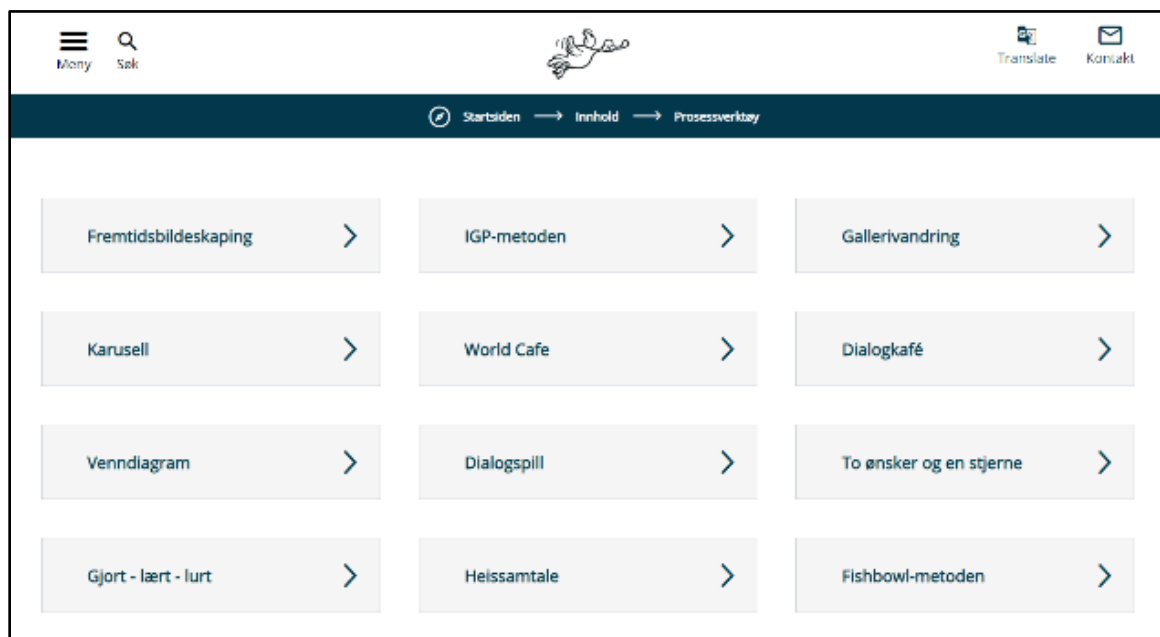
De to lederne her snakker om prosessverktøy de har lært og brukt til arbeidet med å samskape en kommunal oppvekstplan. De er stolte av at de har lært seg prosessmetoder som har blitt rollemodell for andre sektorer sitt arbeid i kommunen. I rapportene ses det at de snakker om både helsesektoren og samfunnsplanleggingsavdelingen i kommunen, som har fått glede av oppvekstledernes prosesskompetanse og deres hjelp til lede samskapingsprosesser. Neste leder gir et konkret eksempel på hva hun har lært og tatt i bruk i egen kommune, forberedelse til lærende møter:

*Leder 1:» Det her med lærende møte ... det har a i alle fall lert gjennom Nettverk Nordmøre - at en får forberedelse og en sende ut ting på forhånd og a huska jo første gang at Knut (Roald) hadde foredrag liksom og -» åh jaa det var kanskje lurt ja» - men det er jo og veldig bra ...»*

*Leder 2: «Ja det har blitt mer bevissthet rundt det her me lærende møte ... - lærende organisasjoner ... For det har jo å vorre sånn moteord overalt og nå har a mer forståelse av ka det e, å være med å skape en lærende organisasjon.»*

De to oppvekstlederne har lært seg mere om å lede lærende møter og lærende organisasjoner. Den første forklarer helt konkret at hun har lært det av den praksis som er i nettverket og etter en ahaopplevelse under et foredrag som professor og dosent, Knut Roald fra høyskolen i Sogn og Fjordane holdt. Hun forteller videre at hun nå bruker å sende ut forberedelse til sine møter, så deltakerne kommer forberedte og klar til å bidra. Hun har ikke bare forstått ny teori, men også endret egen praksis. Den andre lederen drar fokus mer over på lærende organisasjoner som hun oppfatter som en trend innen organisasjonsutvikling, og at hun nå har forstått hva det vil si å være med å skape en lærende organisasjon. Det blir ikke utdypet om denne forståelsen

har medført endringer i handlingsmønstre, eller om den ligger som en latent mulighet for å gjennomføre endringer på et senere tidspunkt. Det har vært et stort fokus på å lære seg mange forskjellige metoder og verktøy for prosessledelse. Av hensyn til leseren legger jeg inn et bilde fra hjemmesiden til Nettverk Nordmøre der det finnes en samling av de metodene og verktøyene som er brukt i forbindelse med satsningen «Sammen skaper vi fremtiden». I dette fokusgruppeintervjuet har jeg for eksempel brukt verktøyet IGP-metoden: (individuell tenking/skriving, snakk med sidemann (gruppe) og fortell i plenum hva dere snakket om)



Figur 11 Hjemmesiden til Nettverk Nordmøre, under fanen "prosessverktøy"

#### 5.4.2 Ledelse av partssamarbeid

To av ledere fokuserte på partssamarbeid som et viktig element i det de har lært seg. Dette temaet nevnes også i rapportene, spesielt i de to siste årene. Å involverer alle aktørene i og rundt barnehager og skoler har vært en helt sentral del av satsningen helt fra starten da fremtidsbildene skulle skapes i lag med alle aktørene: *«og så snakka vi vel også litt om trepartssamarbeidet - eller partssamarbeid (sier to stykker i kor) ... for vi har jo veldig bra involvering av tillitsvalgte, ... men vi er ikke i mål når det gjelder politikerne og det er viktig. En annen leder fortsetter dialogen og snakker spesielt om det å involvere politikerne:»* *Akkurat det har vi gjort ute til oss og det har vi lyktes med - vi har i alle fall fått den politikerstemmen inn som vi har sakna heile tida»* Oppvekstlederen fortsetter med å forklare hvordan dette har endret møtene og at de i administrasjonen bedre *«skjønner politikerstemmen»*. Lederen legger til at *«det har i grunnen vært en bratt læringskurve i mykje av det her»* En tredje leder tar ordet og fortsetter: *«... det er viktig at en har flerpartssamarbeid og forankring opp te politikere og ned og bred involvering»*.

De bruker både begrepene tre-partssamarbeid, partssamarbeid og flerpartssamarbeid i samme dialogen. Jeg tolker det slik at de selv er oppmerksomme på at de har drevet med en utvidet form for partsamarbeid mellom flere enn bare tre parter. De korrigerer eget språkbruk underveis. Den delen av partssamarbeidet de legger mest vekt på i denne dialogen er det som foregår mellom oppvekstleder som representerer kommuneadministrasjonen, politiker som representerer eier og den tillitsvalgte som representerer de ansatte i barnehage og skoler, altså et trepartssamarbeid. Man nevner ikke brukerne: elever og foreldre, næringsliv eller andre aktører. Det er variasjon i hvilke parter de har lyktes med å involvere i arbeidet. Noen har lyktes best med å involvere de hovedtillitsvalgte, noen med å få inn politikerne, mens andre ikke har kommet i mål.

De er enige om at «kapasiteten» i samarbeidet med tillitsvalgte og politikere er svært verdifullt. Det kommer også frem at det har vært en bratt læringskurve når det kommer til å involvere både politikere og tillitsvalgte på en gang. Det har ikke vært praksis tidligere å gjøre det på denne måten. Dette har ført til at lederne har fått større forståelse for viktigheten av å dra inn andre roller i arbeidet enn bare de som sitter på «ledergangen på kommunehuset». Det handler ikke kun om at oppvekstlederne har fått større forståelse for hva de andre «stemmene» mener, men de er også oppmerksomme på at de bygger kapasitet og ansvarlighet hos de andre aktørene, gjennom å invitere både elever, foreldre og politikere inn i utvikling og planleggingsarbeidet. De gis slik mulighet til å være med å bestemme og ta ansvar for de viktige tingene:

*» ... men vi bygger jo oss sånn sett i og med at vi har så mange aktører som er med, så bygger vi jo kapasitet i elevgruppa og - fordi dem får være med og bestem og uttal seg om ting anna enn om vi skal kjøpe røde eller blå baller sandt?» - «... og det der med eh foreldrerollen og at dem ikkje bare er de som skal bake kaka og selg dem, men dem blir spurt og dem har blitt tatt med i det derre arbeidet da (uhmm sier de andre)» - «... og da er vi jo tilbake i det derre arbeidet med politikere da sandt, og andre aktører og da er vi jo litt i det der at det må en hel landsby til å oppdra et barn - at det er fleire som har det ansvaret.»*

Oppvekstlederen her er tydelig på at hun gjennom å involvere alle aktørene bygger kapasitet. Hun bruker uttrykket: «vi bygger jo oss» om å bygge kraft i felleskapet gjennom å distribuere ledelse til disse gruppene. Man har involvert både elever og foresatte i å være med å bestemme de viktige tingene som hvordan fremtidens skole skal se ut. Man har erfart at når elever og foreldre blir involvert i å bestemme de viktige tingene, mobiliseres deltakernes engasjement og lyst til å bidra inn i endringsarbeidet. Oppvekstlederen retter fokus mot det store samfunnsoppdraget med å «oppdra» barn – at det er noe som må gjøres sammen i det store felleskapet - også sammen med barnet selv. Det er en del av oppdragelsen å bli involvert og å kjenne på at man bidrar på likefot og ikke bare får lov til å bake kaker og velge farge på ballene.

### 5.4.3 Lager struktur og bryter gjennom siloer

I dialogen velger lederne å fokusere på kategorien «strukturer», som er et element som bare en kommune melder inn å ha gjennomført. Det handler om viktigheten av å ha og utvikle strukturer for møteplasser i egen kommune, som å sette av tid til forankringsarbeidet, etablere styringsgrupper, opprettelse av fagnettverk og lignende. Den kommunen som har hatt spesielt fokus på strukturer i sine rapporteringer innleder samtalen:

*» ... vi har jobba bevisst med det da og det var jo som jeg sa at vi har jo en grunnstruktur på plass før vi begynte å snakke om det her i nettverket, så vi bare utvidet det vi hadde» ... «Vi er jo ikkje stor, men i det nettverket her så er vi jo ei av dem som er litt større ... og det større du er det mer behov får du for å ha non strukturer - skal du få folk til å møtes så må det planlegges på en anna måte ...»*

Kommunen har tatt utgangspunkt i de strukturene de hadde fra før og justert dem for den nye bruken. De mener at størrelse har betydning for hvor viktig det er å ha gode strukturer for å få deltakerne til å møtes. Man må altså planlegge annerledes eller bedre i de store kommunene nå enn tidligere. Lederen fra en annen større kommune tar opp tråden og peker på utfordringen med å kunne sende nok folk til de regionale treningsleirene, hvor aktivitetene blir modellert og utprøvd før de gjennomføres i kommunene. Kommuner med 25-30 barnehager og skoler som skal involveres kan ikke sende flere ledere fra hver virksomhet på de regionale samlingene, hvilket betyr at oppvekstlederne selv må hjem og kjøre flere forankringsprosesser i rektor og styrergruppen:

*Leder 1: «.. vi har så mange enheter og uansett om vi får en tre fire stykker som deltar, så må vi likevel tilbake og kjøre prosesser ...»*

*Leder 2: «Du har jo et poeng her da - det må gjøres en del dobbeltarbeid da. i det her - møter mange på samlinger men likevel så treffer vi ikke nok til at vi kan slutte der - vi må faktisk ta en ny runde ...»*

De største kommunene må kjøre flere prosesser når de kommer hjem fra samlinger fordi de ikke har med seg like mange aktører. De må derfor ha gode planer og strukturer for de prosessene som skal gjennomføres i etterkant. De får flere ledd de skal kjøre prosesser med og forankre aktivitetene. Selv de små kommunene med samla bare 2-4 barnehager og skoler erkjenner at de må kjøre prosesser med alle ansatte, politikere, foresatte, elever. Til tross for at de stiller med styreere og rektorer fra hver virksomhet, en politiker og en foreldrerepresentant

på de regionale treningsleirene, så har de forstått at man ikke skaper eierskap og gjennomføringskraft i et utviklingsarbeid ved at bare noen få sentrale representanter blir involvert. De store kommunene tenker at de mindre kommunene ikke har så stort behov for å ha like stort fokus på å planlegge og utvikle strukturer som sikrer gode møteplasser. En av lederne i de store kommunene forteller at en av hennes kolleger i en liten kommune har sine ledere *«i gangen der ho jobber og kan møtes et kvarter og så snakker de ... mens vi skal hente inn mange og det gjør du ikkje uten at det er nesten beordret»*. Hun opplever at det er mye mer utfordrende for store kommuner å få ledere i barnehager og skoler til å møtes på tvers og med andre aktører. Det krever at man av og til må bruke sin styringsrett for å løsrive travle rektorer og styrere med sine ledergrupper fra deres virksomheter. Ingen av lederne i de små kommunene som er tilstede i intervjuet bekrefter at dette stemmer, eller tar temaet opp videre i dialogen. Jeg tolker det som at man i de mindre kommunen enten ikke er like bevisst på eller opptatt av å lage strukturer. Dette kan både være en styrke, men også en svakhet at ting blir ordnet «på gangen».

Oppvekstlederne går dypere inn i organisering av utviklingsgrupper i skolene og hvordan man har brutt ned siloveggen mellom barnehager og skoler. En leder sier det slik: *«etablering av utviklingsgrupper på alle enheter og det å ha tettere samarbeid mellom skole og barnehage sånn at vi nå ser litt mer oppvekst i stedet for at vi var mer delt som vi var før ...»*. Lederne har skjønnt at det er mye god kunnskapsutvikling som muliggjøres når man bryter ned siloveggene mellom barnehage og skole. *«... barnehage og skoler er i alle fall mykje mer samkjørt og spesielt etter vi sette i gang med utviklingsnettverket vårt ... som læringsløypene og utviklingslæreren»*. Lederne har bygget og utviklet nye strukturer som møtearena for profesjonelle lærende fellesskaper. Eksempel på dette er nettverk for språk og skriving på tvers av skoler og barnehager, samt utviklingsgrupper på barnehager og skoler hvor både de plasstillitsvalgte og «utviklingslærerne» deltar i tillegg til teamlederne og rektor og inspektør. Tidligere var det bare rektor og teamledere som utgjorde plangruppa på skolen. Nå har flere skoler endret denne gruppen til å hete utviklingsgruppe – noen skoler har fortsatt både plangruppe og utviklingsgruppe fortelles det. Gjennom dette tettere samarbeidet har man også fått knyttet sammen «Oppvekstsektoren» mer enn den var før satsningen startet gjennom å ha felles kommunale styrings/utviklingsgrupper med både barnehage og skole inkludert i samme styringsgrupper.

#### 5.4.4 Har blitt mere anerkjennende ledere

Oppvekstlederen sin praksis har endret seg med denne utviklingen av ny lederpraksis. Tidligere handlet arbeidsoppgavene mest om styring og administrasjon på det øverste kommunale nivået.. Underveis i dialogen stilte jeg oppvekstlederne spørsmålet: Har dere blitt annerledes ledere - enn dere var før? Dette var et spørsmål jeg ikke hadde tenkt på før intervjuet og som jeg ikke visste hva de kom til å svare på. Lederne tenkte litt og snakker med sidemann før de svarer i plenum:

*» Mener at vi har litt mer bevissthet om det der med at ledelse fram for styring ... at det der utviklingsarbeid og ikke bare det der med informasjon og når vi har møter og ... ja vi har fått en annen fokus - føle a da.*

Lederen mener at han har blitt mer leder ved å drive med utviklingsarbeid gjennom dialog frem for enveisinformasjon i møter. Det har skjedd en endring fra styring til ledelse av kunnskapsprosesser som praksis. Den neste lederen støtter den første leders vinkling og legger til at den nye måten å lede på har endret lederens måte å møte andre mennesker:

*Leder 1» A tror kanskje a har lert personleg å anerkjenne annea. Å da på en annen måte og det nevnes litt i måten å lede på da ikke sant? ... I alle fall tidligere det med trykkende og trekkende stiler som man sier A tror kanskje at den trekkende metoden er ber»*

*Leder 2» ... A har blitt flinkere til å legg til trette for at andre kan bidra»*

*Leder 3» ... A e mer bevisst på at andre ska få eh stå i rampelyset ... e treng ikkje verre der, det er viktigere å løfte medarbeiderne opp å verre der. Først så tenke en kanskje at det er forventa ... da at en skal verre i rampelyset det er du som skal styre me ta herre heile tida, men gjennom ta her nettverksarbeid så har man etterkvart sett at ... eh.. det er ikke det som er det lureste.*

Det helt sentrale er at de har fått et annet syn på hva en leder gjør, og hva ledelse er. Fra å tenke at lederen er den som står i rampelyset og styrer organisasjonen – til å trø til side og legge til rette for at for at andre kan bidra i ledelsesprosessene i en type medledelse eller distribuert ledelse. Endringsarbeidet med egen lederpraksis har også bidratt til en anerkjennelse i møtet med andre mennesker. En av lederne trekker frem at hun har blitt en leder som viser vei ved å «trekke» lasset og gå foran som en god rollemodell i stedet for å trykke de man styrer fremover foran seg. Det siste sitatet som avrunder kapitlet om utvikling

av lederrollen i egen kommune, mener jeg viser hvordan de er oppmerksomme på at tingene henger sammen.

*«Det me styrking av egen lederrolle, det me at du har fått kunnskap, både fra UH-sektoren og andre ... og e har fått etterhvert bedre innsikt i me sjøl og kossen vi driv lederarbeid og ka en lederjobb betyr ... egentlig ... så det har jo vore sjøli nøtti da»*

Lederen som er sitert her har nyttiggjort seg kunnskap, både i form av forelesinger fra universitet og høyskolesektoren, eksterne og samarbeid med kolleger i andre kommuner. Dette har bidratt til ny innsikt i seg selv og ny forståelse for hva en ledelse og lederjobben egentlig er. Hun har lært noe om seg selv også – personlig - ikke bare fått kunnskap om å bruke instrumentelle verktøy for ledelse av prosesser. Med denne avrundingen ledes vi også over i siste delen av presentasjonen av empirien, som handler om hvordan denne nye lederrollen er blitt utviklet i nettverksfellesskapet for ledere på tvers av kommunene på Nordmøre.

**Oppsummert** forteller lederne at de har lært seg metoder for prosessledelse i form av verktøy for å skape forankring og involvering. Prosessmetodene og partssamarbeid oppfattes som en ny og bedre måte å lede utviklingsarbeid på, som også har blitt en modell for andre sektorer i kommunen. Lederne har erfart at man mobiliserer engasjement hos både elever, foresatte og politikerne, ved å involvere dem i å være med å bestemme de viktige tingene. Man er bevisst på at både elever, foresatte og politikere må få bli med på utviklingsarbeidet videre, men det er utfordrende. De har forstått at det ikke er nok at noen få blir involvert i de nye ideene og kunnskapen, men at man må hjem og gjennomføre involveringsprosesser i egen kommune i etterkant av samlinger. Møtestrukturer er viktige for å kunne gjennomføre og drive prosessene i egen organisasjon, spesielt i de store kommunene. Strukturene har også bidratt til en nedbryting av siloveggene mellom barnehager og skoler. Nettverk med utviklingslærere både på tvers av barnehager og skoler, mellom kommuner og inn i ledergruppens på virksomhetene, er et eksempel på slike strukturer. Det siste og kanskje mest spennende funnet er at lederne har endret sitt syn på ledelse og hva det betyr for egen lederrolle. De har fått en mer anerkjennende måte å møte andre på og legger nå mer til rette for at andre kan stå frem og ta ledelse.

## **5.5 Utvikling av kunnskapsledelse – sammen – på tvers av kommuner**

Denne siste delen av empirien handler om hvordan oppvekstlederne i felleskap på tvers av kommuner, har bygget og utviklet kapasitet til å lede kunnskapsarbeidet i egne kommuner. Det er også denne delen av historien jeg selv har hatt mye med å gjøre som nettverkets utviklingsveileder, gjennom min plass i nettverkets koordineringsgruppe og arbeidet med å planlegge, gjennomføre og evaluere nettverkssamlingene for de kommunale lederne og deres ledergrupper. Nå handler den empiriske presentasjonen primært om det læringsarbeidet som oppvekstlederne gjør på det regionale planet – i nettverk mellom kommunene. Det er forholdsvis lite å finne om denne aktiviteten i kommunenes rapporter. Dette bekreftes også i begynnelsen av dette kapitlet, da lederne møtte analysen av rapportene.

### **5.5.1 Modellerer og øver seg i nettverket**

På slutten av intervjuet spurte jeg lederne hvordan de har bygget kunnskap og kapasitet som de har brukt i egen kommune. Noen av elementene hadde de allerede vært inne på i forbindelse det foregående spørsmålet om «hvilke» kunnskaper og kapasitet de har utviklet. Fordi hva man har lært og hvordan man har gjort det henger tett sammen og er vanskelig å skille fra hverandre. Det som kommer frem i dialogen om «hvordan» er at de øver seg sammen i nettverket på de metodene som de skal bruke i den kommende aksjonen. Begrepet «aksjon» brukes ikke av informantene. De bruker i stedet begreper som: «modellering», «øva oss» og «lærer», om den felles planlegging av en aksjon. «Å ha gjennomført hjemme» om selve aksjonen og «å dele erfaringer», «gi tilbakemelding» og «å tenke seg» om brukes til å beskrive fasen med refleksjon og evaluering av aksjonen. Det å modellere en metode før den tas videre har blitt en metode som oppvekstlederne har tatt med seg inn i egen organisasjon, i rektormøter, politiske fora og andre lederfora i egen kommune. Å modellere handler om praktisk å prøve ut noe nytt i et trygt felleskap før man tar det med inn der det skal brukes på ordentlig. På den måten kan man selv kjenne på hvordan det virket å bli utsatt for den nye metoden, hva som var bieffekter, og hva som må justeres, før man tar det inn i store folkemøter, politiske møter, ledermøter og andre arenaer for samskaping. En av lederne sier det på denne måten:



*«... det med modellering ... at vi har fått det modellert og så har vi modellert videre. Det er nå nyttig - og kapasitetsbyggende».*

Modellering har vært en sentral del av arbeidsmetoden i nettverket. Denne ideen har smittet innover i systemet. De kommunale lederne har også modellert metoder først med sine rektorer og styрere hjemme i kommunen, før disse igjen har tatt metodene med helt inn i skoler og barnehager, og til slutt har lærerne tatt dem med inn i klasserommene. Å modellere betyr at man øver seg sammen:

*«...vi har jo fått øva oss. Vi har jo øva oss her på nettverkssamlingene og så har man gått hjem og gjennomført ... og da har man jo fått bygd seg opp kunnskap gjennom det man har gjort da ...»*

Det å øve og gjennomføre selv i egen kommune er en viktig kilde til å få kunnskap. I denne sammenheng er det viktig å vite at man tidligere har brukt eksterne konsulenter til denne jobben «å gjennomføre» denne type aksjoner. Å få kunnskap og trygghet til å kunne å bruke disse metodene og verktøyene for forankring og nyskaping selv, har vært en viktig del av å bygge kapasitet i denne satsningen:

*«... så lærer vi nye metoder - egentlig - og vi har jo gjort ganske mykje da ... som gjer at vi og blir tryggere og at om vi mislykkes på en metode, så kan du kvil da litt og ha mulighet til å ha plan b i alle fall ...»*

Man har lært seg mange forskjellige metoder og har flere å velge mellom som man kan sjonglere med. Det gir lederne en trygghet å ha plan b i bakhånd – de har et bredt repertoar av verktøy. Et viktig element med å ha lært seg mange forskjellige metoder er at man ikke lengere er redd for å mislykkes når man skal gjøre dette i egen kommune. Informantene forteller at når de møtes neste gang – etter aksjonene er gjennomført hjemme i egen kommune - så deler de erfaringer og lærer av hverandre:

Leder 1 «så har vi jo erfaringsdelt etterpå da ... når vi har møttes neste gang ... på kos det har gått og utfordringene og «ka lyktes vi med?».

Og neste leder følger opp:

Leder 2» ... så får du jo tilbakemeldinga fra kverandre da ... i forhold til ja.. kossen villa du ha gjort det? ... da får en på en måte mulighet for å tenk igjennom det.»

Når de deler erfaringer har de både delt hva de har lyktes med, men også de utfordringene de har opplevd. Det å få tilbakemeldinger fra de andre og å stille hverandre spørsmål om hvordan de ville ha løst eller har løst lignende utfordringer. De både utfordrer hverandre på å dele erfaringer og å tenke seg til løsninger på utfordringer de ikke selv har stått i eller tenkt over ennå. Det gir ideer (kunnskap) til planlegging og gjennomføring av neste aksjon når man har de andres erfaringer å plukke fra. Denne refleksjonsdelen er et viktig ledd i den felles kunnskaps- og kapasitetsbyggingen i felleskapet.

### **5.5.2 Ser sammenhenger og kobler teori og praksis**

Lederne har gjennom arbeidet i felleskapet blitt oppmerksomme på at ting henger sammen i et mer komplekst nettverk av elementer, og at det er en viktig del av det å bygge kunnskap og kapasitet:

*«Og det ... heile tida å ha fokuset på å sjå sammenhenger, når vi har møtes ... Da har vi jo fått modna og utvikla og kan egentlig erkjenne at ... «jo vi har fått no kunnskap og vi har bygd noe kapasitet» ... For vi har jo hatt ei stor utvikling fra å sitta her og komma og føle ... «ka i alverden er det for noe»*

Det viktige i denne informantens sitat er at hun har blitt utfordret på å se sammenhenger. Sammenhenger mellom alle satsningene i skoler og barnehager, mellom barnehage og skole sin praksis, mellom de forskjellige aktørers interesser, mellom lovverk, styringsdokumenter, teori og praksis, mellom internasjonale, nasjonale og lokale trender, vurdering for læring, digital kompetanse, trygt læringsmiljø og praktisk og variert undervisning. Det ligger både kunnskap og kapasitet i å kunne se disse sammenhengene. Hun minnes også hvordan det var i begynnelsen da de alle stilte seg undrende til denne nye satsningen – hvorfor skal vi lage

felles bilder av en fremtid vi ikke kjenner? Denne forståelse for forskjellen på proaktiv og reaktiv tenking er en viktig del av kunnskapen hun snakker om.

De neste lederne tar opp tråden med sammenhenger og kobler på hvordan de har blitt mer bevisste og fått mye mer kunnskap om forskning og teori – at det er med til at gi lederen mulighet for å se med et kritisk blikk:

*» ... det er noe med sammenhenger - det har a sett hele veien, det a har syntes har vorre kjempeartig og det blir du jo bevisst og du får jo mye mer kunnskap om både forskning, teori ... styringsdokumenta vår og å bli kritisk til dem.»*

Lederen over er opptatt av at hun har fått kunnskap som gjør at hun kan se både forskning, ulike teorier, som for eksempel læringsteorier, og de sentrale styringsdokumentene i et kritisk perspektiv og forstå hvordan disse henger sammen. Herunder bla. forskjellen på en NOU<sup>4</sup> og en stortingsmelding og bruken av dem i forankrings- og utviklingsarbeid. Lederne er tydelige på at samarbeidet med gode hjelpere fra forskning og andre fagmiljø har vært en suksessfaktor for at de har utviklet nye kunnskaper:

*Leder 1 «... og vi har fått innputt fra forskning og fagmiljø, som er med å øke kunnskap ...»*

*Leder 2 «Ja for teorien har ofte vorre knyttet til det man skulle gjøre i praksis enten i forkant eller i etterkant da.»*

*Leder 3 «Tror det har vært en stor styrke å hatt med oss, folket i IMTEC og KS, som har vorre med og drevet slike prosesser tidligere, det har i alle fall a lert kjempemykje tå, det tror jeg er viktig og forholdsvis bra suksessfaktor da.»*

De peker på at teori og praksis har blitt koblet godt sammen og knyttet til det man har gjort i praksis. De fremhever styrken i å ha med seg konsulenter som selv har god praktisk erfaring med å gjennomføre denne type prosesser. De to konsulentselskapene som nevnes har vært med som støttespillere hele veien gjennom satsningen og etter hvert har NTNU også blitt

---

<sup>4</sup> NOU, Norges offentlige utredninger, som ofte ligger forut for en stortingsmelding. NOU lages av et ekspertpanel med bakgrunn i forskning og parter i sektoren i motsetning til en stortingsmelding som lages for politisknivå, av ansatte i kunnskapsdepartementet. Politikerne kan velge ut elementer fra NOU'en, som de tar med i Stortingsmeldingen.

koblet mer og mer inn som følgeforskere og i forbindelse med læringsløpene i språk og regning i 2019. Det ligger også i forklaringen, at man har lært av noen som «kan» dette med å kjøre prosesser profesjonelt og at de samme samtidig har koblet dette til teorier om denne formen for prosessarbeid. Man har både fått mulighet til å lære gjennom modellering/etterligne/trene på den praktiske siden, og samtidig fått satt ord og forklaringer på den nye praksisen. Alle kommunene har fått veiledning av de eksterne konsulentene både i forbindelse med nettverksmøtene og i hver enkelt kommune sammen med egne virksomhetsledere, politikere, tillitsvalgte med flere.

### **5.5.3 Anerkjennende kultur og relasjonsbygging**

Gjennom hele intervjuet kjentes en anerkjennende stemning gjennom måten de andre nikket og «uhmmet» bekræftende når noen snakket. Jeg har tatt ut disse anerkjennende og bekræftende nikkene og humrelydene fra de andre informantene i alle sitatene til nå. Dette for at de ikke skulle forstyrre forståelsen, men i denne delen av den empiriske fremstillingen har jeg latt flere av dem stå i sitatene for å vise denne stemningen og «backingen» fra de andre i fokusgruppeintervjuet når noen snakket. Under hele fokusgruppeintervjuet var det ikke noen som uttrykte uenighet, ristet på hodet eller kom med kommentarer som «dette er jeg ikke helt enig i fordi ...» Ordet «nei» ble nesten ikke brukt i motsetning til «ja», som ofte ble brukt når informantene koblet seg på hverandres utsagn for å spinne videre i dialogen. I det følgende går jeg gjennom elementer i kulturen som informantene mener har betydning for utvikling av egen kunnskap og kapasitet til ledelse.

I intervjuet snakker informantene om hvordan det har blitt lettere å kontakte hverandre og dermed få tilgang til hverandres kunnskaper og erfaringer. De peker spesielt på at det å møtes og øve seg sammen er sentralt i deres kapasitetsbygging og kunnskapsutvikling. Det peker også på et enda tettere samarbeid mellom oppvekstlederne. Dette innebærer å hjelpe hverandre, ikke bare gjennom felles planlegging, erfaringsdeling og refleksjon, men også ved rent fysisk å komme til hverandres kommuner og sammen gjennomføre prosesser og evalueringer i hverandres kommuner. Her forteller en leder hvordan det var da de trengte erfaring og støtte til å gjennomføre et folkemøte med målsetting til det kommunale fremtidsbildet:

*«... så da vi skulle ha et folkemøte nå, så måtte vi hanke inn ho E ... og så ringte vi ho S ... inne i XX-kommune - for ho har jo kjørt den (prosessen) og det er jo som du sier ... så mykje letter å ta kontakt. (uhmm det nikkes bekreftende fra de andre)*

Som en del av å bygge kapasitet til «selv å gjennomføre» og lede utviklingsprosesser har relasjonene som lederne har utviklet på tvers av kommunene vært viktige. Det har blitt lettere å ta kontakt når man har behov for hjelp, der man før ville kontaktet en ekstern prosesskonsulent. Det har utviklet seg en holdningsendring som betyr at det ikke lengere er utenkelig å be om hjelp fra kolleger på samme nivå i andre kommuner:

*«... for non år sida så var det ganske utenkelig at det kom non fra en anna kommune som har samme jobben som meg og kjøre prosesser i min kommune liksom (uhmm sier noen) det har jo vorre et nederlag tidligere (ja det er sant sier en annen) men det er jo helt topp syns a.»*

Denne lederen forteller at det tidligere ville ha blitt opplevd som et nederlag hvis en annen oppvekstleder måtte komme og hjelpe til med lede prosesser i egen kommune, men at det nå føles både naturlig og veldig godt å ha det felleskapet. Denne holdningen har delvis også utviklet seg gjennom at lederne har jobbet i lag to og to på tvers av kommunene med å gjennomføre en større evaluering av satsningen. Der hjalp de hverandre med å gjennomføre gruppeintervju med flere parter og tolke og sammenfatte resultatet til den tredje årsrapporten fra hver kommune i 2018. Erfaringene fra denne aksjonen ligger også bak ledernes refleksjoner over at læring og rapportering blir bedre om man er flere, som det fremkommer i første avsnitt av den empiriske presentasjonen.

Lederne mener at kulturen som er utviklet i felleskapet er sentral for deres utvikling av kunnskap og kapasitet.

*“Og så har det vorre en anerkjennende kultur, syns a (De andre hummer bekreftende) det har vorre sån lett å lagt fram ting. Det var sånn de første gongan, da vi ikke greid å skriv ned noko, og så sitter vi nå bare og skriv og kjem på ting helie tida, (uhmm bekreftelse fra de andre) e trur det har løsna litt (uhmm sier de andre) og det trur a er på grunn av den kulturen som har vorra da.»*

Oppvekstlederen snakker om at «å legge frem ting» har vært lett på grunn av den anerkjennende kulturen. Hun beskriver hvordan det var i begynnelsen, når man skulle jobbe etter IGP metoden og det var vanskelig å få ord på papiret når man skulle «tenke selv» og skrive ned hva man selv skulle bidra med i en faglig arbeidsøkt. Nå kommer tanker, ideer og ord mye lettere på papiret. Man har dels blitt trygg på at det man har å bidra med er viktig kunnskap som må komme frem til felleskapet for å bli brukt i det videre arbeid. De har trolig også fått et mer utviklet språk om det de holder på med, så det er lettere å beskrive sine erfaringer og tanker.

Informantene peker på at det «å øve seg» henger sammen med trygghet:

*“... det derre er å viktig, når en tenkje på å øve oss når vi e på samlinger, (uhmm ja sies det i gruppen) det er jo nettopp fordi vi er trøgg på kveranna og at vi tær å øv oss - det gjær it no om det blir feil (de andre humrer)»*

Denne informanten mener at det nettopp er tryggheten i felleskapet som gjør at man tør å øve seg og gjøre feil. Den anerkjennende kulturen har vært viktig og det oppleves som at den er hovedgrunnen til at man har blitt trygge og tør å øve seg sammen. Selv om man er de øverste lederne i kommunene er det godt å ha en trygg plass å øve seg sammen med andre i samme situasjon. De har trolig fått dypere samarbeidskultur enn tidligere.

En annen av lederne peker på at «tette relasjoner» gir tilgang på felleskapets kunnskapsressurser:

*«... gjennom nettverksarbeidet, så har vi knyttet tettere relasjoner, det er lettere å kontakte hverandre og det er lettere å del når vi treffes på samlingen – så du får mykje nyttig tilbake - og når du jobba med egen kommune» (de andre bekrefter med uhmu og nikking)*

Denne informanten legger vekt på verdien av de tette relasjonene for arbeidet som gjøres i egen kommune. Den neste informant fortsetter dialogen og forklarer hvordan disse relasjonene har blitt utviklet:

*«Det er jo utviklet gjennom deltakelse, sammen da - at vi har vorre sammen, både profesjonelt og sosialt. (Uhhh bekrefter de andre) Det er mykje som er skjedd på den sosiale arenaen når vi har vorre sammen ta. (uhmm ja sier de andre)»*

Her forklares det at de tette relasjonene, den anerkjennende kulturen, felleskapets kapasitet og kunnskap er utviklet gjennom å delta på de regionale samlingene for oppvekstlederne i FAG-nettverket for oppvekstledere, hovedtillitsvalgte og PPT-ledere. Ikke bare den faglige delen, men også den sosiale delen. Samlingene er ofte 2-3 dager med to overnattinger på hotell pga. de lange avstandene i regionen. Man har lagt sosiale aktiviteter inn på kvelden som for eksempel middag, gåturer, kulturelle omvisninger, hjemmebesøk hos de som har plass til alle og musikkforestillinger.

#### **5.5.4 Motivasjon og drive gjennom felles kunnskapsutvikling**

Disse to lederne forteller hvordan dette med kapasitet og kunnskap – egentlig - henger sammen:

*Leder 1 «A tenke å at det derre med samarbeid da... betydninga kor mykje som kommer frem og kor mykje vi egentlig kan når vi gjør det sammen (jaha-uhm lyder det fra de andre) æ tenke på når vi egentlig starta her i dag... (med fokusgruppeintervjuet) at... «koffor har vi ikke rapportert der og koffor er det non hol»... og så sett vi oss sammen og så kan vi jo kast mykje på bordet som vi egentlig har gjort for når den einen sier noe og så husker a og så den der... (uhmm)...hvor vi lærer av hverandre da (uhmm sier de andre)...utvikla oss sammen»*

*Leder 2 «Ja tror faktisk at nærmere - ja minst 50% er at vi har lert av kveranna ... i alle fall føla a det sån at det er det som gir driven. (ja uhm ja sier de andre bekreftende)»*

De trekker frem samarbeidet som det sentrale elementet i deres felles kunnskapsbygging. De minner hverandre på at de får frem mer av den tause og ubevisste kunnskapen frem i lyset hvilket gjør at de utvikler seg sammen. Det er selve denne opplevelse av å lære og skape i felleskap som gir motivasjon eller «drive».

Den siste replikken «**det er det som gir driven**» vil jeg la stå som et bilde på at kunnskapsbyggingen og opplevelsen av å lære sammen - er en spesiell «energi» i kapasiteten, som lederne har bygget opp og som finnes i felleskapet mellom dem.

**Oppsummert** sier lederne at de har bygget kapasitet og kunnskap gjennom å samarbeide i nettverksfellesskapet. De har øvet seg på samlinger der de først har modellert prosesser og aksjoner som de etterpå har gjennomført i egen kommune. De har også hjulpet hverandre med å gjennomføre aktiviteter hos hverandre. Man har møttes i nettverket og delt erfaringer om

aksjonene, reflektert, tenkt nye tanker og fått nye ideer til å løse utfordringer de har møtt. Man peker også på samarbeidet med eksterne eksperter som et viktig element i kunnskaps- og kapasitetsbyggingen. De beskriver kulturen som anerkjennende og trygg og relasjonene de har utviklet gjennom deltakelse som nyttige og viktige for egen kapasitet til å lede utvikling i egen kommune. Sammen er de sterkere.

## 5.6 Oppsummering av funn i analyse og tolkning av empirien

I dette kapittelet er funn fra både de tre årlige rapportene og et fokusgruppeintervju med 8 oppvekstledere fra 6 av kommunene presentert. Oppsummert har jeg funnet at oppvekstlederne:

- Forstår kapasitetsbegrepet som: Ledelse, sammen med mange, kunnskap og kunnskapsbygging i felleskapet og å ha «muskler» til å gjennomføre.
- Har lært seg metoder for prosessledelse og lyktes i å involvere mange aktører i arbeidet med å bygge felles visjon og eierskap til satsningen.
- Har utviklet strukturer for å sikre gode møteplasser for arbeidet.
- Har brutt ned siloveggene mellom barnehager og skoler.
- Har begynt å bruke tiden på mer kollektive prosesser
- Har arbeidet med å utvikle forskjellige typer partssamarbeid
- Har forstått at man må involvere mange i prosessene for å sikre forankringen.
- Har opprettet utviklingslærer-rollen og satt de inn i nettverk og ledergrupper.
- Har utviklet et eget språk - som virker abstrakt for utenforstående.
- Har utfordringer med å sikre sentrale aktørers deltakelse, spesielt barnas stemmer.
- Har spredt kunnskapene både innover i organisasjonen og til andre sektorer.
- Har blitt mer anerkjennende og legger til rette for at andre kan ta ledelse.
- Har involvert fagekspertise fra forskningsmiljø og erfarne konsulenter, som sikrer en god sammenheng mellom teori og praksis.
- Har utviklet en anerkjennende, engasjerende og dyp samarbeidskultur i nettverket, der de øver seg, modellerer, reflekterer, deler erfaringer, bygger relasjoner og hjelper hverandre med å gjennomføre prosesser.

I den siste kapittelet vil jeg drøfte de tre forskningsspørsmålene i lyset av de teoretiske perspektivene.



## Kapittel 6 Drøfting av de empiriske funn

Formålet med denne oppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan oppvekstlederne i Nettverk Nordmøre selv opplever at de har utviklet kapasitet og kunnskap i arbeidet med satsningen «Sammen skaper vi fremtiden». Fokus er på ledernes egen praksis og deres samarbeid i felleskapet. Denne drøftingen skal speile og drøfte funn i det empiriske materialet i lyset fra de teoretiske perspektivene, som er presentert tidligere i kapittel 3. Denne drøftingen skal ende ut i et svar på problemformuleringen, som er:

**Hvordan opplever oppvekstlederne i Nettverk Nordmøre at de i felleskap, har bygget kapasitet til å lede utviklingen av fremtidens oppvekstsektor?**

Drøftingen er organisert med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

- **Hvordan forstår oppvekstlederne begrepet «kapasitet»?**
- **Hvilke kunnskaper har lederne hatt fokus på å utvikle i satsningen?**
- **Hvordan har oppvekstlederne utviklet kapasitet sammen?**

De tre spørsmålene belyser til sammen både strukturelle og kommunikative sider av arbeidet med å bygge kapasitet. Det første spørsmålet undersøker forståelsen av begrepet kapasitet hos lederne. Kapasitetsbegrepet inneholder flere elementer, deriblant kunnskap og kunnskaping. Kunnskapssiden ivaretas av forskningsspørsmål to. Det siste forskningsspørsmålet setter fokus på *hvordan* kunnskapene og kapasiteten har blitt utviklet i felleskapet. På den måten vil de til sammen svare ut problemformuleringen gjennom drøftingene, der det empiriske materialet blir opplyst og undersøkt ved hjelp av de teoretiske perspektivene.

### **6.1 Drøfting av hvordan oppvekstlederne forstår begrepet kapasitet?**

Gjennom dette spørsmålet vil jeg undersøke ledergruppens forståelse av begrepet kapasitet. I dette inngår også grunnleggende tenking om ledelse og kunnskap, som jeg vil drøfte i lyset av teorier om ledelse og kapasitetsbygging i organisasjoner.

I intervjuet var lederne usikre på hva kapasitet helt konkret betyr, men sammen kom de nærmere en felles forståelse med tre grunnleggende elementer. I rapportene fremgår det også at andre deltakere har reagert på bruken av dette abstrakte begrepet i satsningen. Det er ifølge Michael Fullan (2017) vanlig at mennesker har problemer med å forstå kapasitetsbegrepet,

nettopp fordi det er abstrakt og komplekst. Det er ikke et program eller en gitt standard, men en tilnærming som krever at deltakerne skaper et felles språk om de nye kunnskapene de utvikler sammen (ibid). For å få tak i mest mulig av ledernes forståelse av kunnskap vil jeg både undersøke ledernes beviste eksplisitte forståelse av begrepet gjennom deres dialog om egen forståelse av begrepet, og den mer tause forståelsen de viser gjennom fortellinger om egne handlinger, holdninger og arbeid med å utvikle kapasitet og kunnskap.

I dialogen om deres forståelse kommer det tydelig frem at kapasitet for dem handler om **ledelse** som noe man gjør i felleskap med mange andre; utvikling av **felles kunnskap** og om å ha **muskler til å gjennomføre** og å få ting til å skje. I rapportene tyder det i tillegg på at lederne forbinder begrepet med nye metoder som lederne har brukt til å skape felles fremtidsbilder gjennom involvering av mange aktører i prosessene, samt å ha spredt den nye kunnskapen om prosessuelt utviklingsarbeid til andre sektorer i kommunene. Begge disse inneholder elementer av ledelse og kunnskaping. De tre elementene som oppvekstlederne har funnet frem til i felleskap under intervjuet, samsvarer godt med modellen for institusjonell kapital til Healey, Maghallaes og Madanipour (1999). Disse elementene er kunnskapsressurser, relasjonsressurser og mobiliseringsevne. Lederne arbeid med å bygge kapasitet handler med utgangspunkt i denne modellen da om å ta del hverandres kunnskaper og å bygge nye kunnskaper gjennom sitt nettverk og relasjoner. Går man dypere inn i sammenhengen mellom elementene ser man at mobiliseringsevnen i modellen handler om å kunne få ting til å skje gjennom kunnskaps- og relasjonsressurser. At kapasitet handler om å lede sammen med mange andre kommer tydelig frem i lederne beskrivelse av kapasitet. Dette ligger også i nettverkets slagord «You never fly alone», og i lederne uttalelser om man ikke leder og tar beslutninger alene. En av lederne bruker det teoretiske begrepet distribuert ledelse om egen forståelse av kapasitet. Denne ledelsesformen står ifølge Roald (2012) i motsetning til delegert ledelse. Når ledelse distribueres legger man opp til at andre frivillig kan og bør ta del i ledelsen i motsetning til når ledelse og ansvar delegeres ovenfra og ned i hierarkiet. Denne forståelsen av ledelse samsvarer godt med et relasjonelt perspektiv på ledelse som «det» som skjer i relasjonene mellom deltakerne og ikke lederne selv (Uhl-Bien, 2006).

At kapasitet handler om å bygge kunnskap, og spesielt om den kunnskapen en ikke selv trenger å ha fordi man har tilgang på den gjennom nettverket sitt, er tydelig uttalt av lederne. De mener også at det handler om å lede utvikling av kunnskap på alle nivå i organisasjonen, og de bruker begrepene lærende møter og organisasjonslæring. Fullan (2017) underbygger

dette perspektivet idet han vektlegger at kapasitetsbygging handler om å skape sammenheng gjennom å utvikle en generell kunnskapsbase på alle nivå i organisasjonen.

Den tause eller ubevisste forståelsen av kapasitet fremkommer ikke i ledernes artikulerte forståelse av begrepet, men den finner man når lederne forteller hva de gjør og hvordan de opplever utviklingen av kunnskap og kapasitet i felleskapet. Her finner man mange flere av de elementene som teoretikere tillegger begrepene kapasitet og kapasitetsbygging. Lederne har arbeidet bevisst på å skape felles bilder av den fremtiden aktørene i og rundt sektoren ønsker seg. Dette kaller Amdam (2016) «å skape oppslutning om felles mål gjennom prosesser der meninger brytes på tvers av roller og aktører» i *mobiliseringsvariablen*. At meninger har blitt «brutt» på tvers av roller fremgår ikke i det empiriske materialet, men det fortelles om utfordringer med forankring av selve satsningen. Det kan dermed se ut til at denne brytingen ikke foregår i selve prosessene med fremtidsbildeskapingen, men at det ligger utenom og handler om hvorvidt man skal jobbe med satsningen, inngå i mer forpliktende felleskap mellom kommunene og evt. metodene satsningen bygger på.

Lederne nevner at dette arbeidet med å «initiere» og skape felles forståelse og kraft «tar forferdelig lang tid», hvilket samsvarer med Amdams (2016) funn, som peker på at oppbygging av allianser og nettverk som skapes gjennom prosesser og involvering av politikere og ansatte i det felles arbeidet, kan skape en lokale kraft, men at dette kan ta veldig lang tid. Lederne av de største kommunene har arbeidet bevisst med å bygge strukturer for å legge til rette for møteplasser mellom aktørene der læringsprosesser kan skje. Med *organiseringsvariablen* er det ifølge Amdam viktig for kapasiteten at ledere i offentlige sektorer sikrer at det er møteplasser på tvers av etablerte organisasjoner, som for eksempel skoler og barnehager, politikk, styring, brukergrupper. Det antydes i materialet at de små kommunene ikke i like stor grad «trenger» å bygge like mye, eller like mange strukturer som de store kommuner, men det bekreftes ikke av dem.

Å ha kraft til å *gjennomføre* har ifølge Amdam også å gjøre med tilgang på ressurser i form av tid, personale og økonomi. Lederne har jobbet spesielt med å omlegge bruken av tidsressursene fra individuelt arbeid til kollektivt arbeid. Dette tidsaspektet har stor betydning for *læringsvariablen* i Amdams modell, der kapasitet bygges gjennom å stimulere til prosesser hvor aktørene kan møtes både fysisk og virtuelt og få en bredere innsikt i situasjonen eller andres tanker og ideer. I denne sammenhengen er det viktig å ha et felles språk for å kunne dele kunnskapene og sette ord på det man holder på med. Språket er organisasjonens viktigste

aktivum (Von Krogh et al., 2017). Det finnes ikke spor i materialet på at oppvekstlederne er oppmerksomme på dette. Språket vil bli drøftet grundigere i neste avsnitt.

Det er ifølge Amdam (2011) av stor betydning, når målet er å bygge kapasitet, at mange nok deltar i disse læringsprosessene. Dersom for få har lært hvordan de skal bære prosessen videre blir det vanskelig å bygge kapasitet. Denne observasjonen har også oppvekstlederne gjort seg. Man må hjem og gjennomføre prosesser på mange nivå og i grupper på tvers. Å ha med seg både hovedtillitsvalgte, flere rektorer, styrere og ressurslærere gjør det mye lettere å få gjennomført prosessene når man kommer hjem. Dette elementet nevnes også i forbindelse med oppvekstledernes forståelse av kapasitet, der man er bevisst om at kapasitet handler om at mange leder sammen.

Den siste variabelen i kapasitetsbyggingmodellen til Amdam (2011) handler om konteksten, som både kan hemme og fremme de andre variablene. Alle oppvekstlederne har forskjellige utgangspunkt i sine kommuner mht. de andre variablene. Ifølge Amdam vil de «sterkeste» kommuner oppnå mest og de «svakeste» blir tapere. Dette elementet er lite synlig i måten jeg har valgt å studere kommune på. Det kan se ut til at samarbeidet de har i nettverksfellesskapet utjevner forskjellene. Samarbeidet kan kanskje til og med gjøre de kommunene som i større grad hjelper hverandre til «sterkere» kommuner. Et viktig poeng som Amdam viser til er at utviklingsarbeid som har kapasitetsbygging som utgangspunkt har problemer med å finne en fruktbar balanse mellom strukturelle og kommunikative prosesser. Resultatet blir derfor ofte blir at det skapes nye avhengighetsforhold til eksterne eksperter i stedet for å bygge kapasitet å håndtere egne utfordringer (Amdam 2011). Lederne i nettverket ser ut til å ha funnet en løsning på dette, gjennom å hjelpe hverandre på tvers av kommunene og dermed heller bygge gjensidig og felles kapasitet gjennom å styrke de regionale relasjonene. Men det er ikke dermed sikkert at alle kommuner har lyktes i å bygge like gode kollegiale relasjoner og får glede av denne kapasiteten.

**Oppsummert** viser funn i materialet at kapasitetsbegrepet er, som Fullan (2017) sier, vanskelig å forstå. Det gjelder også for oppvekstlederne. Men gjennom dialogen i fokusgruppen og ved å studere hva de faktisk gjør, ses et bilde av hva som legges i begrepet kapasitet. Oppvekstledernes eksplisitte forståelse av begrepet kapasitet har mest sosiokulturell tyngde. De uttrykker at kapasitet handler om å lede mange sammen, som i forståelsen av ledelse som et relasjonelt fenomen. Denne forståelsen ligger også i nettverkets motto «You never fly alone» - ingen leder alene. Det handler også om felles kunnskap og om å få

tilgang på hverandres kunnskaper. Disse to elementene gir i tillegg trygghet og «muskler» til å gjennomføre prosesser i egen kommune. Et viktig kapasitetsselement er at man kan hente hjelp til å gjennomføre prosesser i egen kommune gjennom sine kollegiale relasjoner i andre kommuner. Ser man også på hva de er opptatt av å gjøre, så kommer det strukturelle perspektivet tydeligere frem. Man bygger strukturer for å sikre møteplasser der prosesser kan gjennomføres med de mange ulike aktørene, spesielt i de større kommunene. Dette betyr også at man omlegger tidsbruken fra individuelt til kollektiv bruk, slik at mange kan bli involvert i utviklingsprosessene og gi kraft og få energi. Aspektet med at meninger mellom ulike aktører må «brytes» i prosessene (Amdam, 2011) er ikke synlig i materialet. Motstand og meningsbryting kan i beste fall finnes i utfordringene med å skape forankring og eierskap til satsningen, altså i forbindelse med om man skal eller ikke skal delta i satsningen. Man nevner ikke det å ha utviklet et felles språk som en kapasitet for å kunne samhandle og bygge kunnskap sammen, tvert imot er man mer opptatt av at det er en utfordring.

I det neste avsnittet vil jeg drøfte kunnskapssiden av kapasitetsbyggingen, flere av de elementene vil da bli belyst igjen, men fra andre vinkler.

## **6.2 Drøfting av hvilke kunnskaper man har hatt fokus på å utvikle i satsningen**

Dette forskningsspørsmålet søker å kartlegge hvilke forskjellige kunnskapsformer lederne har arbeidet med. Dette er både mer strukturelle kunnskapsformer som praktiske metodeferdigheter, forståelse og kunnskap om utviklingsarbeid som kan være lettere å fange opp og dokumentere. Det kan også være dynamiske kunnskapsformer som «å bygge felles visjon», «å lede partssamarbeid, involvering og lærende møter, som er vanskeligere å fange opp og beskrive, fordi det er kunnskaping i bevegelse. Begge typer kunnskaper henger sammen i et komplekst samspill som må ses med «begge øyne» for å skape dybdesyn. Jeg vil også søke å kartlegge kunnskapene etter hvor dyptgripende de har påvirket lederne sin praksis og holdninger.

Både i rapportene og i intervjuet er oppvekstlederne opptatt av at de har lært seg **metoder og prosesser for forankring** på mange nivå og hos mange aktører. En av lederne sier i intervjuet: *«det er slike ting en leder må kunne»*. I dette tilfellet anser lederen det for en ferdighet å kunne forankre og skape eierskap. Man har også forstått at det ikke er nok at noen få blir involvert i de nye ideene og kunnskapen, men at man må hjem og gjennomføre

involveringsprosesser i egen kommune i etterkant av samlinger for å lykkes med involvering og forankring av utviklingsarbeid. Lederne opplever å ha lyktes med å skape eierskap til en felles visjon i form av parts-samskapte fremtidsbilder der mange aktører har vært involvert i arbeidet. Mange teoretikere peker nettopp på å kunne skape *forankring* som et av de aller viktigste elementene i endringsarbeid. Amdam (2016) kaller det å skape oppslutning om felles mål, Von Krogh et al (2017) kaller det å formulere en visjon om en felles fremtid, Senge (2006) kaller det å skape en felles visjon, og Nonaka og Takeuchi (Hislop, 2009) for «intensjon». Alle disse teoretikerne har dette elementet som øverst på lista over hva som er viktig for læring og utvikling i organisasjonen eller felleskapet. Dette underbygger betydningen av forankring, som lederne løfter frem.

I fortellingene om metoder og verktøy finnes det ingenting om de fysiske gjenstandene som benyttes i dette arbeidet. Som for eksempel at man alltid forsøker å sette opp bordene i gruppebord eller sirkler, så deltakerne kan se hverandre og lettere komme i dialog, frem for et «klasseromsoppsett», der alle bord står i rekker og alle stoler er vendt fremover og ikke legger opp til samtale mellom deltakerne. En forsøker av samme årsak å unngå kinosaler med faste seterekker, da man mener at dette ikke er gunstig å sitte med ryggen til hverandre i disse kommunikative kunnskapsprosessene. Man sier heller ikke noe om at i disse kunnskapingsprosessene også inngår bruk av plakater, post-it-lapper, tusj, pc, internett, laserpeker, gruppelister og mikrofon. I de kommunikative samskapende prosessene (Kleiv og Levin, 2009) og lærende møter (Roald, 2012) som lederne snakker om, brukes det masse av dette utstyret. Jeg ville ha fått frem dette ved å spørre direkte om det, men hvorfor ligger ikke de fysiske elementene sin innvirkning på kunnskapsprosessene fremme i bevisstheten? Hva gjør en tusj og en plakat for oss i en prosess der man søker felles forståelse? Mange vil begynne å skrive eller tegne. Det er tankevekkende når man gjennom de daglige mediene ikke kan unngå å bli minnet på at teknologi spiller en avgjørende rolle i det moderne samfunnet. Ifølge Sørensen (2004) handler dette om det oversosialiserte samfunnet som har blitt beskrevet av spesielt samfunnsteoretikere som legger liten eller ingen vekt på teknologiens betydning i menneskenes sosiale verden (ibid). Dette kan være grunnen til at man ikke er bevisst de fysiske elementene i denne fortellingen om hvordan ledere skaper kunnskap. Dette kan lederne ha god nytte av å la komme frem i bevisstheten deres, da det også er kunnskap, hvordan disse materialene eller aktantene påvirker prosessene i utviklingsarbeid og samskaping (Rennemo, 2017). En «aktant» kan også være en metode eller en ledelseside, som ikke har en fysisk fremtoning (Sørensen, 2004). Å reflektere over hvordan vi for eksempel

blir påvirket av de metodene vi tar i bruk i prosessledelse og utviklingsarbeid, kan være en nyttig form for metarefleksjon.

**Partssamarbeid** og å involvere mange ulike aktører i forankringsarbeidet, står sentralt i arbeidet. De opplever å ha lyktes med involvering av mange ulike aktører i den første delen av arbeidet med fremtidsbilder. Partssamarbeid, forstått på den tradisjonelle måten som vi finner lang tradisjon for i «Den nordiske modellen» (Kleiv og Levin, 2009), innebærer å involvere politikerne og de tillitsvalgte i arbeidet. Å «ha partssamarbeid» er noe man i noen kommuner ikke kommer på å nevne i rapportene, men det kommer frem at de jo har det likevel og har hatt det lenge. Det virker likevel som at det partssamarbeidet det snakkes om i rapportene, oppleves som en ny måte å jobbe på. Det tyder på at man har flere forståelser av partsamarbeid, både det tradisjonelle tre-partssamarbeid mellom administrasjonen, de hovedtillitsvalgte og politikerne og flere-partssamarbeid der det inngår mange aktører. Det viser seg at noen av kommunene har jobbet bevisst med det tradisjonelle tre-partsamarbeid og har lyktes spesielt godt med å få med de tillitsvalgte. I forhold til å få med politikerne (eierne) er det forskjell på kommunene. Noen har dette innarbeidet som automatiserte og nærmest tause kunnskaper i sine organisasjoner, noen har gjort seg nye og gode erfaringer med å involvere politikerne, mens andre fortsatt har utfordringer med å få med den rollen i utviklingsarbeidet. I forhold til fler-partssamarbeid som går ut over de tre gruppene i tre-partssamarbeidet, finner man dette spesielt i forbindelse med skapingen av fremtidsbilder. Her har man lyktes med å få inn mange aktører, representanter fra både helse, foresatte, ansatte, næring og elevene og forstått at man mobiliserer engasjement for utvikling når aktørene involveres i å bestemme de viktige tingene. Man er også bevisst på at eleven har en spesiell rolle som man ønsker å fastholde i det systemiske fler-partssamarbeidet, men at det er utfordrende. Stranden (2012) har fokus på de ansatte og ledelsen i sitt ansvar i partssamarbeid, men ikke i like stor grad brukerne. Hvem er brukerne av skolen? Elevene? Foreldrene? Næringslivet? I eierskapets verdikjede (Louis, 2010), har oppvekstlederne ansvar for å etablere forventninger og samarbeid på tvers av nivåene og aktørene. Dette gjelder i høyeste grad også å involvere barn og foreldre (ibid).

Man fortsetter å jobbe med å finne gode måter å få med både politisk eier og spesielt barna og elevene på i det kontinuerlige utviklingsarbeidet med neste praksis. «*Det er jo dem det handler om*» sier lederen for Nettverk Nordmøre i filmen «Sammen om fremtiden – et innovativt blikk på læring» (Nettverk Nordmøre, 2018). For å lykkes med dette må man trolig jobbe mer med å bryte med den hierarkiske forståelsen av organiseringen av offentlige

oppvekstsektor, og/eller finne strukturelle og praktiske løsninger på å få med elevene i det felles utviklingsarbeidet. Man må også se det som en utfordring at de ulike teoretiske og mentale modellene ikke har med elevene i partssamarbeidet. Distansen mellom barna og oppvekstlederne i sektoren, som vist i verdikjeden (Louis, 2010), er også en utfordring for oppvekstlederne. Barna blir ikke en likeverdig medskaper i partssamarbeidet, som styringsdokumentene for barnehager og skolen sier at de har rett til (Udir, 2017). Å lede og utvikle den systemiske involveringen av alle aktører, gjennom fler-partssamarbeid og å skape strukturer, kultur og holdninger hos alle parter i forhold til denne involveringen tar tid (Amdam, 2016).

Man har skapt et  **eget språk**  om den nye kunnskapen, man har utviklet i felleskapet. I følge Von Krogh et al (2017) skapes ny kunnskap gjennom å starte samtaler som bringer noe av den tause kunnskapen opp i lyset gjennom å bli ordsatt i felleskapet. I disse dialogene vil det utvikles et nytt språk mellom deltakerne, dette er et tegn på at ny kunnskap skapes. I begynnelsen vil dette språket være upresist, lekende og hente ord fra andre termer og bruke metaforer i forsøket på å skape forståelse for det tause. Det nye språket skaper noen utfordringer når man skal forklare hva denne satsningen går ut på og innvi de som ennå ikke er inne i de nye kunnskapssirkler. Noen av de utenforstående opplever det som abstrakt og uforståelig. Utvikling av nytt språk er tegn på at ny kunnskap utvikles (Von Krogh et al., 2017). I dialogen kommer det frem at man de første gangene når man skulle skrive ned tankene sine under arbeid med en metode, som for eksempel IGP-metoden, synes det var vanskelig å få noe på papiret. Nå har dette løst seg og det flyter over med ting de kommer på å skrive om. Det begrunnes med den anerkjennende kulturen som er i nettverket, men ser man til rapportene der språket vokser og blir med fyldig over årene, kan det i tillegg tyde på at deltakerne har fått et større ordforråd som beskriver egne tanker og erfaringer. Dette argumentet stemmer overens med at skriving er et viktig redskap for læring og tankeutvikling også i voksen alder (Dyste, 2010). I rapportene finner man også spor av at lederne har skapt forståelse og at begreper har blitt forankret hos flere. Hvor dyp «forståelse» som er skapt i disse læringsprosessene hos andre deltakere i organisasjonene, er vanskelig å si ut i fra materialet. Det kan være alle varianter av Qvortrups (2001) fire kunnskapsnivå, fra 1. nivå som bare er faktakunnskaper uten handlingsside, til dype gjennomgripende endringer i verdiene til individet eller organisasjonen, hvilket kan skape et paradigmeskifte. Men kunnskapene har gjennom praktiske opplevelser, erfaringer, involvering og nytt språk om kunnskapen spredt seg både innover i og ut av organisasjonen.



Den 5. av Von Krogh et al. (2017) sine kunnskapshjelpere handler nettopp om **globalisering av kunnskapene**, det vil si å spre de til omverdenen og på den måten skape en kunnskapsbølge ut over eget team, nettverk, organisasjon eller kommune. Man har spredt forståelse for samarbeid og bruk av digitale tjenester innover i sektoren mot ansatte og barna. Flere av kommunene har spredt kunnskapene ut over eget team. De har brukt prosesskunnskapene til å skape oppvekstplaner i egen kommune og involvert ansatte, elever, foresatte, politikere, planavdelingen, helse, næring i et flere-partssamarbeid. Som resultat av dette har de blitt etterspurte prosessledere i andre sektorer i egen kommune. Bølgen av kunnskap brer seg ut i egen kommune fra oppvekstlederen.

Lederne kommer inn på begrepene **lærende organisasjoner** og organisasjonslæring. Organisasjonslæring kjennetegnes blant annet ved at man arbeider i doble læringssirkler der «målet» jevnlig reforhandles og justeres gjennom at motstridende oppfatninger prøves mot hverandre (Argyris og Schön 1996). Dette står i motsetning til læring i enkelte kretser der målet står fast og man søker etter handlinger som mest effektivt kan føre til oppfyllelse av målet. Innen oppvekst er målet med arbeidet nedfelt i politiske dokument som, om end sakte, endres over tid gjennom det store nasjonale partssamarbeidet. Dette er for eksempel elevenes rett til reell innflytelse på det som angår dem (Udir, 2017). Hvordan kan man da ta opp målet til revisjon på lokalt plan, når det allerede er fastsatt? I denne sammenhengen må vi se på det Senge (2006) kaller mentale modeller. Det er de forestillinger som finnes om hvordan «ting er» i organisasjonen. Dette er også forestillinger om hva som er målet med barnehager og skolars virksomhet. Disse forestillingene vises bla. i praksisen til ansatte, elever og foresatte som er nedfelt gjennom sosialisering over flere generasjoner. Det er ikke sikkert at det er samsvar mellom disse mentale modellene og hva som er målene i styringsdokumentene. I forbindelse med fremtidsbildeskapingen ble det brukt elementer fra både forskning og nasjonale styringsdokumenter som innramming av arbeidet. Det har slik blitt lagt til rette for at deltakerne i organisasjonen har kunnet utvikle nye felles mentale modellene under dette tolkningsarbeidet. Det kan diskuteres om det er en oven fra og ned eller nedenfra og opp bevegelse i hierarkiet (Roald, 2012), eller i beste fall et produktivt kunnskapsende samarbeid på tvers av nivåene. Dette kan ikke det empiriske materialet svare på.

Det er andre elementer i ledernes fortellinger som viser at lederne har endret praksisen i egen organisasjon (Lai, 2016). Som tidligere nevnt, ses ikke «tid» lengere som en like stor utfordring. Dette henger sammen med at det har blitt bygget strukturer som sikrer møteplasser, mellom aktørene og mellom virksomhetene. Da gjør man det mulig for grupper

av mennesker å lære og utvikle ny kunnskap sammen i team, med samme mål. Senge (2006) kaller dette for gruppelæring, hvilket er avhengig av en systemisk tenking i organisasjonen. Aktørene ser seg selv både som en del av utfordringene og av løsningene. Gjennom å bygge nye strukturer og å invitere nye deltakere inn i samarbeidet har man brutt ned siloveggene mellom barnehager og skoler. Slik kan kunnskapene teoretisk sett flyte og utvikle seg på tvers av virksomhetene (Senge, 2006). I 2019 etablerte man utviklingslærerrollen i både barnehager og skoler. Denne ble satt inn i ledergruppen i egne virksomheter og man laget et nettverk der de kan møtes på tvers av virksomheter, både på kommunalt og regionalt nivå. I følge K.S. Louis (2010) sin forskning øker ledere forståelsen av sammenhenger og prosessorientert kommunikasjonsstrategi gjennom å etablere samarbeid på tvers av nivåene og aktørene. Dette stemmer overens med erfaringene som oppvekstlederne har gjort. Det vises spesielt godt i forbindelse med etableringen av utviklingslærerrollen og måten denne har blitt satt inn i nettverk, på tvers av organisasjoner og i kraftfulle møteplasser på ledernivå. Et annet av Senges (2006) elementer i den lærende organisasjonen er å skape muligheten for personlig mestring. Lederne har lagt til rette for at utviklingslærerne kan oppleve personlig mestring gjennom læringsfellesskapet med hverandre. Slik føler de seg tryggere når de skal hjem i egen organisasjon og sammen med ledergruppen arbeide med sine kollegers læring. Det er ikke funn i materialet som at utviklingslærerne og de omkringstående aktørene har opplevd mestring, som videre har ført til endret praksis i organisasjonen og læring hos eleven. I stedet har denne rollen, ifølge lederne, ført til enda bedre forankring, fordi arbeidet bindes bedre sammen med de ansattes praksis. Det gir klarhet i meningen med arbeidet, sterkere forpliktelse og øker evnen til at aktørene i systemet kan gjøre de nødvendige endringene for å heve elevenes læring og utvikling (Fullan, 2017).

Oppvekstlederne har trent og opplever selv at de har lyktes med å lede et stort felles utviklingsarbeid gjennom det Roald (2012) kaller en prosessorientert strategi. Den legger hovedvekt på intern kunnskapsutvikling i møter på tvers av roller, faglige og politiske skillelinjer, der både taus og eksplisitt kunnskap deles og skapes i nye former (ibid). Det lærende møte er et av elementene i utviklingen av en kunnskap i den lærende organisasjonen som lederne har gjort seg gode erfaringer med. De nevner spesielt elementet med forberedelse til møtene og distribuering av ledelse, men de har også arbeidet med andre elementer i det lærende møte. Å utvikle en mer lærende organisasjon har flere elementer. Lederne har arbeidet med deltakernes mentale bilder av det felles mål for barnehager og skolers fremtidige virksomhet og de har lagt til rette for teamlæring i grupper og nettverk som kan medføre

personlig mestring og evnen til å være visjonær. Det handler også om å binde visjon sammen med praksis i en systemisk tenking der dette foregår flytende og parallelt (Senge, 2016).

Kunnskapsprosessene som lederne har fokusert på å lære seg, både selve verktøyet, ledelse av lærende møter og lærende organisasjoner og partssamarbeid, bærer preg av elementer fra det Qvortrup (2001) betegner som 2. og 3. ordens kunnskap. Lederne legger til rette for at aktørene kan møtes for å samhandle om å løse den utfordrende oppgaven det er å skape et felles bilde av fremtiden der hver enkelt får mulighet for å tilegne seg forståelse av de andres ideer og ønsker (NIVÅ 2). Ledernes egen læringsprosess i det kollektive arbeidet med å lære seg å lede på mer kommunikative måter, som innebærer å tilegne seg kunnskaper som ligger utenfor både egne og felleskapets kunnskaper (Qvortrup, 2001), har karakter av kreative metarefleksjonsprosesser (NIVÅ 3). Om disse kunnskapsprosessene har ført til dypere læringsnivå hos de andre aktørene er usikkert, men funn i rapportene antyder at det er skapt «forståelse» og «forankring» i organisasjonen for satsningen.

Det siste og kanskje mest spennende funnet er ledernes opplevelse av at de har fått et annet fokus på ledelse og hva det betyr for egen lederrolle. De har fått en **mer anerkjennende** måte å møte andre på og legger nå mer til rette for at andre kan og bør stå frem og ta ledelse. En av lederne sier at hun har blitt mer bevisst på forskjellene mellom styring og ledelse. En annen sier at hennes lederrolle har blitt styrket og at hun har funnet ut hva en lederjobb – egentlig – betyr. Disse uttalelsene er sterke indikasjoner på at lederne har arbeidet med de helt dype læringsprosessene (Qvortrup 2001). De har utviklet et mer relasjonelt syn på ledelse der de før hadde et mer strukturelt syn på ledelse (Irgens 2015, Cyert & March, 1963). Det betyr at de ikke bare har blitt flinkere til metodisk å legge til rette for at andre kan bidra, de har også fått en holdning til at ledelse handler om å gi plass for at andre kan (og bør) ta del i ledelsen. Dette handler om en holdningsendring. Før tenkte man at ledelse handlet om at lederen skal være den som selv tar plass i rampelyset, at det er forventet av en leder å innta denne plassen. Det betyr at læringsprosessene har endret ledernes verdsett og man har lagt til rette for et paradigmeskifte omkring ledelse på øverste nivå i oppvekstsektoren, (NIVÅ 4) i Qvortrups (2001) terminologi for læringsdybder. Om dette skiftet bryter gjennom og man i høyere grad klarer å gjøre medarbeidere og elever til partnere (Kolind og Bøtter, 2012), avhenger av om de andre som deltar i «ledelsen» også har fått endret sine verdsett eller om de fortsatt har et mer strukturelt bilde av hva ledelse er (Lillejord, 1997). Dette gir ikke materialet svar på, men

man kan stille spørsmålet om de kommunikative metodene, som er tatt i bruk har vært med til å påvirke lederne holdninger og verdisyn.

**Oppsummert** har lederne arbeidet med å utvikle både strukturelle og sosiokulturelle lederkunnskaper. De har lært seg ferdigheter i å forankre en felles visjon med mange involverte aktører, og disse kunnskapene har blitt etterspurt i andre sektorer. Man finner ikke spor av de materielle elementene som brukes til gjennomføre prosessene, i deres fortellinger. Lederne har jobbet med organisasjonslæring i form av dobbeltkretslæring i visjonsarbeidet, og skapt felles mentale modeller for det videre arbeidet. De har også lagt til rette for at kunnskap kan flyte på tvers av nivå og virksomheter gjennom utviklingslærerrollen. Barnehage og skoler har kommet nærmere hverandre i dette arbeidet. Teoretisk sett skal det være lagt bedre til rette for at både utviklingslærere, deres kolleger, lederne og elevene skal kunne oppleve mestring, men det finnes ikke belegg for dette i materialet. Flere typer av partssamarbeid har vært brukt i arbeidet, både det tradisjonelle tre-partssamarbeid mellom ledelse og ansatte, men også et fler-partssamarbeid med mange ulike aktører er brukt til fremtidsbilde og målskapingsprosessene. På tross av gode erfaringer med dette er barna ikke godt nok involvert i det videre arbeid og man må både arbeide med holdninger, bevissthet og evt. strukturelle møtearenaer, for å med denne aller viktigste gruppen av aktører. Under arbeidet har lederne utviklet språket som en del av kunnskapsarbeidet, det er positivt og viser at man har utviklet kunnskap, selv om det utfordrer når man skal involvere nye i arbeidet. Det har foregått kollektive læringsprosesser som bærer preg av metarefleksjonsprosesser. Det betyr at lederne har lært seg nye kunnskaper som for eksempel prosessledelse, som ingen av de kunne fra før. Det viktigste og mest interessante funnet er at lederne har endret sitt syn på ledelse og selv blitt mer anerkjennende. Det betyr at de trolig har lagt til rette for dype og omseggripende endringer og et mulig paradigmeskifte, som kan bety at organisasjonene vil bevege seg fra overveiende strukturelle og tradisjonelle måter å bli ledet på til at ledelse er noe som alle aktører forventes å bidra til skjer.

### **6.3 Drøfting av hvordan oppvekstlederne har utviklet kapasitet sammen**

Dette forskningsspørsmålet søker svar på hvordan lederne opplever at de i felleskap på tvers av kommunene har utviklet kapasitet til å lede utviklingsarbeid i egen kommune. Lederne forteller i fokusgruppeintervjuet at de har øvd seg på nettverkssamlinger, der de først har modellert prosesser og aksjoner som de etterpå har gjennomført i egen kommune. Man har møttes i nettverket og delt erfaringer med aksjonene, reflektert, og tenkt nye tanker og fått nye

ideer til å løse utfordringer. Lederne peker også på samarbeidet med eksterne eksperter som et viktig element i kunnskaps- og kapasitetsbyggingen. Kulturen og felleskapet i nettverket er viktig for deres felles læring. Den er anerkjennende og trygg. Relasjonene og kunnskapene de har utviklet gjennom deltakelse er nyttige og viktige for kapasiteten til å lede utvikling i egen kommune. Gjennom den dype samarbeidskultur kan man også få hjelp fra sine kolleger i nettverket til å gjennomføre egne prosesser.

Flere av disse elementene bærer preg av den kunnskapsutvikling som beskrives i Nonaka og Takeuchi's SEKI-modell under eksternaliseringen av taus kunnskap gjennom dialog og refleksjoner som utfordrer deltakerne på å finne ord som kan beskrive kunnskapene (Hislop, 2009). Samtidig kombinerer de sine forskjellige kunnskaper både fra egne og felles erfaringer. Von Krogh et al. (2017) kaller dette elementet i sin 2. hjelper for å «få gang i samtaler», slik at språket om kunnskapene kan inngå i dynamikken i å utvikle både felles og individuell kunnskap, og selve språket som kunnskap. Samarbeidspartnere fra forskningsmiljø og eksterne konsulenter bidrar også i kombineringen av ny kunnskap ved å tilføre relevante teorier og forskning som er knyttet til praksis. De bygger på denne måten ut språket og kunnskapene i parallelle prosesser. Funnet i rapportene, der flere av kommunene har underrapportert, vil i SEKI-modellen forklares på ulike måter. Enten har man ikke har jobbet godt nok med bevisstgjøring og eksplisitte prosesser i forkant av rapporteringene, eller så har kunnskapene blitt tause fordi de har blitt automatiserte. Deltakerne selv sier at de ikke har blitt spurt «eksplisitt» om disse elementene og da kommer man heller ikke på, eller husker disse kunnskapene. Dette tyder på at kunnskapene til deltakerkommunene kunne ha vært synliggjort gjennom at man fra koordineringsgruppen hadde stilt spørsmålene på en mer lukket måte. På den andre siden kan denne type presise spørsmål oppleves som et kontrollregime med et strukturelt perspektiv på læring. I et to-øyd kunnskaps- og ledelsesperspektiv (Irgens, 2015) ville en kombinasjon av lukkede kontrollspørsmål og en åpen kollektiv dialog kanskje ført til mere læring. Samtidig er det ikke alltid mulig å vite presist hva utviklingsprosesser kommer til å føre med seg, spesielt ikke når de handler om innovasjon og utvikling av noe nytt og ukjent. Læring i SEKI-modellen kan hemmes eller fremmes av 5 vilkår. To av disse er redundans og variasjon, som betyr at man både skal være mer enn en deltaker fra samme miljø (kommune, fag, rolle) og deltakere fra flere miljø (kommuner, fag, roller eller andre samarbeidspartene). Dette elementet finnes også i lederens resonnement over hvordan de kunne ha fanget mer kunnskap i forbindelse med rapporteringene. De sier at man ikke burde gjøre dette alene.

Lederne forteller at de øver seg sammen på samlinger der nye metoder modelleres. Denne aktiviteten hører til i grenselandet mellom sosialisering og eksternalisering i SEKI-modellen (Gotvassli, 2015). Å lære gjennom å «gjøre» aktiviteter sammen eller å kopiere det man ser andre gjør, fører ikke med seg et språk om kunnskapene eller ferdighetene man tilegner seg. Selv om de har med seg eksterne som bidrar med «forståelse» i form av teori og språk om de kunnskapene de holder på å utvikle, vil mange av kunnskapene trolig fortsatt være tause. Det tause ligger i mange små detaljer som ikke er mulige å gjøre eksplisitte. Når kjenner for eksempel en fasilitator at det er riktig å bryte inn i gruppedynamikken? Hvilke deltakere bør man sette i hvilke grupper, for å få best mulig dynamikk i gruppen? Dette er kunnskaper som intuisjon og innblikk i relasjoner i gruppen, som ofte er tause. (Lai, 2016, Gotvassli, 2015) I arbeidet med å øve seg på praktiske ferdigheter følger også sosialiseringen av holdninger og verdsett. Dette kan for eksempel være en anerkjennende lederstil eller forståelsen for og utøvelsen av relasjonell ledelse. Dette ble drøftet i et tidligere avsnitt.

Flere funn tyder på at lederne arbeider med samskapt læringsprosesser. Kleiv og Levin (2009) legger i sin teori om samskapt kunnskap vekt på felles refleksjon og eksperimentering i arbeidet med å oppnå ønskede mål. En del av denne prosessen innebærer at man ikke bare reflekterer etter at man har gjort seg erfaringer, men også mens man gjør seg erfaringene, som av Donald Schön (2001) kalles refleksjon i praksis. Det er ikke empirisk grunnlag for å si at lederne reflekterer mens de øver seg og gjennomfører prosesser i lag, men med utgangspunkt i min innsidekunnskap om dette arbeidet kan jeg bekrefte at refleksjon både skjer når de planlegger egne treningsleirer, mens disse gjennomføres og i etterkant av aksjonen - i aksjonsbaserte sirkler. Ifølge Kleiv og Levin (2009) foregår disse samskapingprosessene i læringsløyper. De har mye til felles med aksjonsbaserte læringsmodeller. Læringsløyferne består av kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer, hvilket lederne gjør før, under og etter felles aksjoner på treningsleiren, der de øver seg og modellerer nye metoder i felleskap. Da eksperimenterer de for å nå ønskede mål (ibid), reflekterer over oppnådde mål underveis og i etterkant. Man gir «feed forward» til planlegging av nye aksjoner. Men løyferne er karakterisert av at de ofte utløser kunnskap gjennom ubehagelige diskusjoner (ibid). I det empiriske materialet finnes det ikke indikasjoner på «ubehagelige diskusjoner» i ledernes kunnskapsprosesser. Dette elementet mangler altså i nettverksfellesskapet. Det er mer sannsynlig at man finner det i forankringsarbeidet ute i kommunene, som motstand mot å bli med i satsningen, hvilket meldes inn i rapportene som utfordring med forankring. I den samskapt modellen inviterer man også inn eksterne aktører til individuell refleksjon (ibid).

Disse kan man anta vil stille noen utfordrende spørsmål, som man kan bruke i det videre utviklingsarbeidet. Man har fått med seg både de hovedtillitsvalgte og eksterne konsulenter i nettverket, men disse ses trolig mer som faste medlemmer i nettverket. Følgforskningen fra NTNU og samarbeidspartnere fra Universitets og høyskolesektoren, kan være et eksempel på individuelle refleksjoner fra eksterne. De nye som jevnlig tilflyter satsningen, kan ses som eksterne og utenforstående i begynnelsen. Dette elementet kan man med nytte øve seg mer på, og spesielt å invitere kritikere inn også.

Lederne peker også på at samarbeidspartnere fra universitets- og høyskolesektoren og eksterne konsulenter har hatt en avgjørende rolle for utviklingen av ny kunnskap. Hvis man går til KREM-teorien som er utviklet av Torill Oddane (2017) om ledelse av innovasjons og utviklingsprosesser, finner vi K for kreativitet. Det ordet er det ingen av lederne som nevner, og det er heller ikke funn av at man jobber med å snu problemstillinger opp ned, som Oddane (2017) karakteriserer dette elementet med. Det betyr ikke nødvendigvis at man ikke arbeider med kreative prosesser. I Nonaka og Takeuchi's modell (Roald, 2012) kalles denne dimensjonen kreativ kaos og handler om evnen til å håndtere det uventede og utfordrende. Dette er en naturlig del av arbeidet med å lede kommunikative prosesser, disse kan man ikke vite på forhånd hvor ender og man kan ikke kontrollere dem underveis. Vi finner også i E'en elementet med ekspertise som må være tilstede for å fremme innovasjon og utvikling av ny kunnskap. Denne ekspertisen kan være folk som er erfarne praktikere, for eksempel i ledelse av prosesser, og det kan være forskere som bringer med seg og sprer teori fra lærings- og utviklingsprosesser de har studert. Men det kan også være praktikere, ledere, elever og andre som er eksperter på eget felt og liv. De to førstnevnte ekspertypene har ifølge lederne vært en stor styrke å ha med i arbeidet.

«Å lære sammen» står helt sentralt i dialogen og de legger stor vekt på at sammen kan de mer enn hver for seg. En av lederne sier at man husker mye bedre og kan vise mye mer kunnskap når man minner hverandre på hva man kan. Noen husker noe og andre annet fordi man er forskjellige. Det samme gjelder når de har møttes etter at de har gjennomført prosesser i egen kommune, delt erfaringer, stilt spørsmål, reflektert og kommet med tilbakemeldinger til hverandre. Det er da man får mulighet for «å tenke» igjennom det, sier en av lederne. Disse vekslevikende elementene finner man igjen i aksjonsbaserte læringsmodeller hos Torbjørn Lund (i Tiller, 2012) og Bjørnsrud (2005), der aktørene deler erfaringer og refleksjoner over aksjoner i prosjektet, evaluerer og planlegger nye aksjoner sammen for så å starte prosessen

på nytt. Denne typen dialogseminarer som involverer ulike aktører, kan bidra til å utvikle tillitsfulle relasjoner og eierskap (Irgens, 2017).

I KREM-modellen finner vi R for relasjon. En anerkjennende og trygg kultur er ifølge lederne, kanskje, den viktigste betingelsen for at de «*tør å øve seg og feile*» i lag. Relasjonene som er bygget underveis gjennom deltakelse, både faglig og sosialt, har trolig bidratt til at de har utviklet denne anerkjennende og trygge kulturen i felleskapet. Det tyder på at de nå ber hverandre inn når de har bruk for å få tak i erfaringer og støtte til prosessarbeid i egen kommune. I dialogen forteller de om betydningen av samarbeidet som har foregått gjennom å hjelpe hverandre i hverandres kommuner. Tidligere kunne de ikke forestille seg at en kollega med samme stilling som seg selv, kunne komme og hjelpe med å gjennomføre prosesser i egen kommune. Det ville blitt opplevd som et nederlag. Dette funn tyder på at lederne har utviklet dypere samarbeidskultur (Fullan, 2017), som gjør at de er sterkere og har større kapasitet sammen. I relasjonsteori taler man, i tillegg til økonomisk og kulturell kapital, om sosial og relasjonell kapital. Eksempler på denne kapitalen er for eksempel kollegiale-, faglige- og vennsksrelasjoner (Bourdieu, 1995) Denne «kapitalen» avhenger av relasjonene som er bygget opp i felleskapet og som et resultat kan vise seg som relasjonell kunnskap hos aktørene (Spurkeland, 2012). Gotvassli (2015), vil kanskje kalle dette kunnskap i form av intuisjon og følelser, som gjør det lettere å inngå i en sosiokulturell form for kunnskaping. Som tidligere nevnt i forbindelse med sosialisering som kunnskapsprosess, kan holdninger og verdsett utvikles og endres gjennom tause læringsprosesser gjennom de handlingene og aktivitetene man deltar i. Dette funnet henger derfor nært sammen med lederens opplevelse av selv å ha blitt mer anerkjennende ledere og deres grunnleggende endrede syn på hva ledelse egentlig er. Dette ble drøftet tidligere i denne oppgaven og samsvarer med det ene blikket i det to-øyde kunnskaps- og ledelsesperspektivet (Irgens, 2015).

Felleskapet har mange likhetstrekk med det Wengerske praksisfelleskapet som bla kjennetegnes av fravær av konflikt og for å være relativt konsensusbasert. Flere av trekkene er gjensidig engasjement, felles rytme og delt repertoar av verktøy og aksjoner. Dette er ifølge Wenger også årsakene til den spesielle kraften som finnes i disse felleskapene (Gotvassli, 2015). Lederne peker nettopp på den energien og det engasjementet man får gjennom å delta og lære av hverandre i felleskapet som «**det er det som gir driven**». Ifølge Wenger knyttes deltakerne ikke bare til felleskapet av instrumentelle grunner, men like mye på grunn av følelsen av å være i et interessant felleskap med andre mennesker. Oddane (2017) har i sin



KREM-modell denne dimensjonen i M for motivasjon, som er det sterkeste elementet som kan kompensere for både manglende kreative ferdigheter og ekspertise.

Von Krogh et al. (2017) beskriver denne type tillitskultur som microsamfunnet «BA». Det er rommet der kunnskap utvikles i nettverk av relasjoner og gjensidig forpliktelse til å utveksle erfaringer. Denne kulturen står i motsetning til konkurransepregede kulturer, hvilket det ikke finnes funn av i hverken rapportene eller i data fra fokusgruppeintervjuet. I BA skaper ledere møteplasser som inviterer til deltakelse, har høy grad av omsorg og hvor kunnskap kan blomstre og gro (ibid). Det kunne være interessant å undersøke om det går an å kombinere tryggheten og anerkjennelsen fra det Wengerske felleskapet med menings bryting i ubehagelige diskusjoner som er karakteristiske for den samskapte modellen? Vil det gå på bekostning av den relasjonelle kapitalen (Spurkeland, 2012) og redusere kapasitet i form av lyst til å hjelpe hverandre på tvers av kommunene og å ha lyst til å komme på nettverkssamlinger og å delta i satsningen? Kan man evt. modellere disse meningsbrytingene og øve seg på sammen måte som man øver seg på prosessledelse? Eller å være kritiske sammen, som er et av kriteriene i Roald (2012) sitt lærende møte?

**Oppsummering** av funn i drøftingen av hvordan lederne har utviklet kapasitet i felleskapet, viser at de har arbeidet i aksjonsbaserte mønstre, som både finnes i den samskapte modellen for læring og andre aksjonslæringsmodeller, der eksterne eksperter har inngått. Lederne har sammen både øvet seg, modellert, reflektert, planlagt, gjennomført og evaluert aksjoner - både individuelt i egne kommuner, men de har også hjulpet hverandre med disse prosessene. Å gjøre tingene «sammen» er helt sentralt i ledernes fortellinger, som har kjennetegn av både tause og dialogbaserte læringsformer i dynamiske sirkulære prosesser med felles deltakelse. De har utviklet en anerkjennende kultur i nettverket, som har gjort det trygt å øve seg og feile i lag. Dette felleskapet har sterke felles trekk med det Wengerske praksisfelleskapet, som blant annet karakteriseres ved fraværet av konflikt og som relativt konsensusbasert i motsetning til kunnskapsprosesser som springer ut av den samskapte modellen. Det er ikke funn av ubehagelige diskusjoner og konkurranseelementer i materialet, men tvert imot funn av høy grad av tillit, motivasjon, energi og et relasjonelt felles lederskap. Man kan trolig ha nytte av å trene på eller modellere disse færingssløyfene også, men uten at det går på bekostning av den relasjonelle kapitalen i felleskapet.

Neste kapittel oppsummerer studiet og de viktigste funn, samt peker på veien vider og hva som kunne ha vært gjort annerledes.

## Kapittel 7 Oppsummering og veien videre

Dette studiet har undersøkt *hvordan oppvekstlederne i Nettverk Nordmøre opplever at de i felleskap, har bygget kapasitet til å lede utviklingen av fremtidens oppvekstsektor.*

Problemstillingen er svart ut med utgangspunkt i oppvekstledernes egen forståelse av begrepet kapasitet og deres egne beskrivelser av kunnskapingsaktiviteter, sett i lyset av de teoretiske perspektivene.

Ledernes eksplisitte forståelse av å bygge kapasitet innebærer en relasjonell forståelse av ledelsesfenomenet, der ledelse er noe mange gjør sammen. Det handler også om å bygge kunnskap sammen og å få tilgang til hverandres kunnskaper gjennom å delta i nettverket. Dette gir muskler og evne til å gjennomføre prosesser og få ting til å skje i egen kommune. Kunnskaps- og kunnskapings elementene fremstår som de aller sterkeste i oppvekstledernes opplevelse av hvordan de har bygget kapasitet. Forståelsen av kapasitet ser ved første øyekast ut til å være overveiende sosiokulturell, men ser man på hva lederne beskriver at de gjør for å bygge kunnskap og kapasitet blir det straks et mer sammenvevd og komplisert bilde. Dette bildet inneholder et to-øyd perspektiv (Irgens, 2015), som også har det strukturelle perspektivet.

Sett med det strukturelle øyet (ibid), bygger oppvekstlederne kapasitet gjennom strukturer som sikrer møteplasser, som legger til rette for at de sosiokulturelle kunnskapsprosessene kan gjennomføres med mange ulike aktører og gi kraft og energi til utviklingsarbeidet. Det betyr at man omlegger tidsbruken fra individuelt til kollektiv bruk, og de nye strukturene bidrar til at man bryter ned siloveggen mellom barnehage og skole. Man lærer seg verktøy for kommunikative metoder hvor målet er å skape forankring og eierskap til en felles visjon hos aktørene. Å bruke bestemte metoder for å påvirke andre kan være en strukturell tilgang til ledelse (Irgens, 2017). Kunnskapene spres både innover og utover til andre sektorer, som etterspør oppvekstlederne som prosessledere i både helse- og samfunnsplanleggingen. I disse metodene og tilgangene til å lede kommunikative prosesser inngår også flere forskjellige typer partssamarbeid. Både det tradisjonelle tre-partssamarbeidet mellom ledelse, ansatte og politikere, og et fler-partssamarbeid som involverer både elever, foreldre, helse, næring, frivilligheten i tillegg. Det siste ble brukt til å skape felles fremtidsbilder, men man finner det utfordrende å sikre spesielt barnas involvering i det videre felles utviklingsarbeidet. Lederne lykkes godt med det tradisjonelle partssamarbeidet, og de opplever stort engasjement når de

involverer elevene. Noen av lederne er bevisste på at de må finne gode måter for fortsatt å få barna med til å skape fremtidens oppvekstsektor.

Man har utviklet kapasitet i form av et felles språk. Språkutvikling er ifølge flere av de teoretiske perspektivene et tegn på at kunnskaping foregår. Samtidig er språket organisasjonens viktigste aktivum, som brukes til å få tak i den tause kunnskapen som er den viktigste kilden til innovasjon (Von Krogh et al. 2017). Det fremkommer ikke tydelig at lederne selv er bevisste på at språket de har utviklet er positivt. I rapportene kommer det tvert imot frem at abstrakt språk har vært en utfordring som har gjort det vanskelig for nye eller utenforstående å forstå hva satsningen går ut på.

Man bygger kapasitet gjennom å ha med eksperter fra universitet og høyskoler, samt erfarne prosessledere som faste samarbeidspartnere i nettverket. De bidrar med teori og modellering av verktøy, og er sparringspartnere i arbeidet med å gjennomføre aksjonene. Disse regnes ikke egentlig som eksterne lengere, men som en del av nettverket, og er en stor hjelp til at man har aksjonsbaserte arbeidsformer med felles refleksjon, øving, planlegging, gjennomføring av aksjoner og evaluering av disse i dynamiske læringssirkler som har mange aspekter av både lærende organisasjoner (Senge, 2006) og den samskapte læringsmodellen (Kleiv og Levin, 2009). Men med et viktig unntak: det finnes ikke spor av at kunnskap utviklet gjennom meningsbryting og ubehagelige diskusjoner, som er kjennetegnet på disse typer læringsprosesser. I stedet har det utviklet seg en anerkjennende kultur, som gjør at de tør å øve seg og feile i et trygt felleskap. Kulturen bærer preg av være relativt konsensusbasert og det finnes ikke tegn på konkurransekultur eller konflikt i materialet, hvilket samsvarer godt med det Wengerske praksisfellesskapet (Gotvassli, 2015). De hjelper også hverandre med å gjennomføre prosesser på tvers av kommunene og har laget mønster på dype samarbeidskulturer (Fullan, 2017). Den felles kunnskapsbyggingen og relasjonene de har i fellesskapet er det som gir engasjement og motivasjon - «driven» som en av lederne sier i intervjuet. Motivasjon er et viktig element, det kompenserer både på mangel av ekspertise og kreativitet (Oddane, 2017).

Det mest interessante funnet er at lederne i forbindelse med kapasitets- og kunnskapsbyggingen, har fått et mer relasjonelt perspektiv på ledelse enn de hadde før, og nå ser mer med begge «øyne» (Irgens, 2017). De er blitt mer anerkjennende og legger bedre til rette for at andre kan og bør bidra inn i det felles lederskapet. Dette viser at lederne har jobbet med de helt dype læringsnivåene som endrer holdninger og verdsett (Qvortrup, 2001). Dette kan føre til et paradigmeskifte i forståelsen av ledelse som fenomen og bane vei for mer

kommunikative ledelsesformer i fremtiden, der oppvekstsektoren skapes sammen – i lag med barn og ungdom – og alle de andre aktørene i og rundt sektoren.

Opplevelsene til oppvekstlederne tyder sterkt på at de små kommunene er mye sterkere sammen, når de bygger dype samarbeidskulturer i felleskap og utnytter kunnskapene på tvers, lærer av hverandre og sammen med hverandre. Ikke bare innen oppvekst, men ved å be inn barna og hele samfunnet i det felles arbeidet, og som Trond Buland sier; *«I det hele tatt så er det noe i dette at sammen så er vi sterkere enn alene, og det vil bidra til samfunnsutviklingen.»* (Trond Buland, Følgeforsker NTNU, 2018).

## **7.1 Videre forskning og utvikling av satsningen «Sammen skaper vi fremtiden»**

### **Aksjonsbasert utforskning av hvordan barn og ungdom kan bli aktive medskapere**

Man nå fortsette å lete etter måter å involvere barn og ungdom på, på kapasitetsbyggende måter. Det innebærer både å bygge strukturer som legger til rette for å involvere barna, øve seg på metoder som involverer dem og utvikle dype endringer i holdninger og verdsett som til sammen vil «empower» disse viktigste aktørene i arbeidet med å utvikle fremtidens oppvekstsektor. Barn og ungdom har rett på å bli involvert i alt som har med deres hverdag å gjøre. De kan bidra med både ideer, viktig kunnskap og engasjement.

### **Aksjonsbasert trening på læringsprosesser som innebærer meningsbryting**

Det fremgår av materialet at man har bygget et felleskap som er både trygt, konsensusbasert og anerkjennende uten spor av at meninger brytes og at ny kunnskap utvikles gjennom ubehagelige diskusjoner. Ifølge flere av de teoretiske modellene finnes det potensielle læringsmuligheter som ikke er utnyttet. Nettverket kan ha nytte av å trene på å legge til rette for at meninger kan brytes uten at det går på bekostning av relasjonene og tryggheten i nettverket. Dette bør gjøres i lag med samarbeidspartnere fra Universitet og høyskolesektoren og aktører i og rundt sektoren – også de kritiske.

### **Fortsette utviklingen av språket om de nye kunnskapene**

Språket er organisasjonens viktigste aktivum. Språket hjelper taus kunnskap frem slik at det lettere kan deles med andre. Nettopp fordi man opplever at språket utfordrer de som ikke er innenfor den indre kunnskapskretsen, må man fortsette å utvikle både språket som kan brukes

inne i episenteret for kunnskapingen, men også språket som skal sikre at man kan oversette kunnskapene til de som ikke har lært seg det nye språket og de nye kunnskapene enda.

## **7.2 Hva kunne vært gjort annerledes?**

Det meste ... egentlig ...

Det er så uendelig mye i denne komplekse satsningen og felleskapet jeg ikke har klart å fange inn i det empiriske materialet. Jeg skulle gjerne ha gjort en triangulering med en kvantitativ spørreundersøkelse, der jeg kunne ha fått tak i informasjon fra flere enn de 8 oppvekstlederne, fra de som ikke har vært med så lenge, som for eksempel de tillitsvalgte. Jeg skulle også gjerne ha spurt oppvekstlederne om hva de faktisk gjør når de «kjører prosesser», og hvilken betydning «tingene» og «metodene» har for deres handlinger og holdninger. Jeg skulle ha undersøkt hva som hindrer dem i å få med barn og ungdom og hvordan de forestiller seg at de kan bli med. Jeg skulle ha undersøkt hva de tenker om konsensus og annerkjennelse versus meningsbryting i deres lærende nettverk. Og så skulle jeg gjerne ha undersøkt hvordan de mobiliserer andre kunnskapsaktivister i sine egne kommuner og hva de gjør for å skape den rette konteksten BA. Men siden jeg ikke var særlig teoridrevet og bevisst dette i begynnelsen av studiet kom jeg ikke på å undersøke dette. Jeg skulle også gjerne ha snakket med noen av de andre; elevene, foreldrene, lederne, de tillitsvalgte, utviklingslærerne, kritikerne og politikerne.

## **7.3 Fremtidshåp**

Jeg ønsker at nettverket vil gå inn i en solid aksjonsforskning med universitets og høyskolesektoren som involverer både elever, foreldrene og politikere og andre aktører som for eksempel helsesektoren. Håper i denne og andre sammenhenger at denne oppgaven kan komme både nåværende og fremtidige deltakere til nytte, som en grunnleggende perspektivert fortelling om begynnelsen av satsningen «Sammen skaper vi fremtiden».

Jeg håper også at andre utenforstående kan få nytte av å lese denne studien og bli inspirert til å sette i gang deres kunnskaps- og kapasitetsbyggingsprosess, og lage en bedre verden for kommende generasjoner - gjennom å utvikle neste praksis i barnehager og skoler.

## Figurliste

Figur 1 Film om arbeidet i Nettverket.....	8
Figur 2 forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (Qvortrup 200, s 107).....	17
Figur 3 SEKI-modellen Nonaka og Takeuchi fremstilt av Irgens 2012.....	18
Figur 4 <i>Fra hierarkisk buttom up – top down styring til den uproductive løst koblete organisasjonen og produktivt samarbeid på tvers av nivåene (Roald 2012)</i> .....	28
Figur 5 Eierskapets verdikjede med utgangspunkt i det kommunale lederskapet KS. Louis 2010. Oversatt og tilpasset av Tore Skandsen, 2016.....	30
Figur 6 Eksempel på sammenstilling av de tre årlige rapportene for en kommune (2016-2018) .....	35
Figur 7 Elever, foresatte, politikere og tillitsvalgte lager fremtidsbilde i Kristiansund jan. 2017 .....	46
Figur 8 Nettverkets visjon og felles fremtidsbilde 2018 .....	50
Figur 9 Tabell fra analyse og tolkning av hvilke aktiviteter som kommunene har gjennomført (2018) .....	51
Figur 10 Ordsky som viser oppvekstlederens forståelse av begrepet kapasitet, mai 2019. ....	57
Figur 11 Hjemmesiden til Nettverk Nordmøre, under fanen "prosessverktøy" .....	60

## Litteraturliste

- Aas og Paulsen (red) (2017) Ledelse i fremtidens skole. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris OG Schön (1996) Organizational Learning II: Theory, method and practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. Harvard Business Review.  
<https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity> (10.05.20)
- Amdam, R. (2011) Planlegging og prosessleing – korleis lykkast i utviklingsarbeid, Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andreassen, Ekholm og Roald (2013) Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. Utdanningsdirektoratet.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_organisasjonslæring\\_vedlegg\\_6.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslæring_vedlegg_6.pdf) (01.05.2020)
- Bateson, G. (1972) Step to an ecology of mind. New York: Ballantine.
- Bjørnsrud, Halvor (2005) Rom for aksjonslæring, om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (1995) Distinksjonen – en sosiologisk kritikk v dømmekraften. Drammen: Pax forlag.
- Brandtzæg, Lunder mfl. (2019) TF-rapport nr. 473 Utredning om små kommuner ved Telemarksforskning
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.) (2012) Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cyert, R.M. og March, J.G. (1963). A Behavioral theory of the Firm. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Dyste, Hertzberg og Hoel (2010) Skrive for å lære, skriving i høyere utdanning. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fossåskaret, Fuglestad og Aase (red.) (1997) Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fullan, M (2014). Å dra i samme retning – Et skolesystem som virker. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gotvassli K. Å. (2015) Kunnskap, Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner, Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourlay, S (2006). Towards conceptual clarity for «tacit knowledge»: a review of emoprical studies. Knowledge Managment Research & Practice (2006) nr. 4, p 60-69.
- Hislop, D. (2009) Knowledge Managment in Organizations – a critical introduction. Oxford: University Press.
- Irgens, E. J. (2016). Dynamiske og lærende organisasjoner – Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. (kapittel 12) I Aas og Paulsen (red) (2017). Ledelse i fremtidens skole. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens og Wenners (red) (2014). Kunnskapsarbeid – om kunnskap og læring og ledelse i organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, Tufte og Christoffersen. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, Oslo: Abstrakt forlag.
- Justesen og Mik-Meyer (2010). Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier. København: Hans Reitzels forlag
- Karlsen, K. (Artikkel i Dagbladet 13.05.2019). Halvparten av kommunene er for små.  
[https://www.dagbladet.no/nyheter/halvparten-av-kommunene-er-for-sma/71065690?fbclid=IwAR01aR\\_0XWJpk4JhhScfcY6XHBkEP3g7dk8D7BLyp83ZtOBBIuf2VktSrtQ](https://www.dagbladet.no/nyheter/halvparten-av-kommunene-er-for-sma/71065690?fbclid=IwAR01aR_0XWJpk4JhhScfcY6XHBkEP3g7dk8D7BLyp83ZtOBBIuf2VktSrtQ) (13.05.2019)
- Kleiv, R. og Levin, M. (2009). Forandring som praksis – Endringsledelse gjennom læring og utvikling. Bergen: Fagbokforlaget.
- KS, kortversjon av rapporten Kom Nærmere (2010).  
<https://www.ks.no/contentassets/0080a8dd828648f990c4da2f76a1b4dc/kortversjon.pdf>
- Kolind og Bøtter (2012). Unboss. Århus: Jyllands-Postens forlag.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2017). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk.



- Lai, L. (2013). Strategisk kompetanseledelse (3. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Langfjæran, D. (KS 2009). FoU rapporten «Kom Nærmere:» Hvordan lykkes som skoleeier?» Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte». PriceWaterHouseCoopers. Tønsberg.
- Meld. st. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – forståelse. En fornying av kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1> (01.06.2019) Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet I skolen. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Morgan G. (2009). Organisasjonsbilder – Innføring i organisasjonsteori. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nettverk Nordmøre, hjemmeside: <https://www.nettverk-nordmore.no/>(15.04.20)
- Nettverk Nordmøre (2016). Den gode oppveksteier 2040 – evaluering av forprosjektet. [https://www.nettverk-nordmore.no/\\_f/i4ade89f8-e049-4a89-b67b-a9ddeb1f4f04/2016-den-gode-oppveksteier-2040-evaluering-av-forprosjekt.pdf](https://www.nettverk-nordmore.no/_f/i4ade89f8-e049-4a89-b67b-a9ddeb1f4f04/2016-den-gode-oppveksteier-2040-evaluering-av-forprosjekt.pdf) (15.04.20)
- Nettverk Nordmøre (2017). Rapport til Fylkesmannen - sluttrapportering av forprosjektet «Sammen skaper vi fremtiden». [https://www.nettverk-nordmore.no/\\_f/i3313fb83-f3e5-4356-a48d-052e58c325c4/2017-rapport-fylkesmannen-forprosjekt-2016-2017.pdf](https://www.nettverk-nordmore.no/_f/i3313fb83-f3e5-4356-a48d-052e58c325c4/2017-rapport-fylkesmannen-forprosjekt-2016-2017.pdf) (15.04.20)
- Nettverk Nordmøre (2018). Rapport fra 1. Hovedprosjektår med «Sammen skaper vi fremtiden» Den gode oppveksteier 2040 region Nordmøre. [https://www.nettverk-nordmore.no/\\_f/i830ef0af-998a-424a-b1b8-90d6b63b9309/2018-rapport-fra-1-hovedprosjektar.pdf](https://www.nettverk-nordmore.no/_f/i830ef0af-998a-424a-b1b8-90d6b63b9309/2018-rapport-fra-1-hovedprosjektar.pdf) (15.04.20)
- Nettverk Nordmøre (2018). Filmen: «Sammen for fremtida – et innovativt blikk på læring» <https://vimeo.com/298128131> \_passord: skole
- Nettverk Nordmøre (2020), brosjyre, <https://www.nettverk-nordmore.no/innhold/nettverksstrukturer/sammen-skaper-vi-fremtiden/> (14.05.2020)
- Nonaka & Takeuchi (1995). The Knowledge creation company. New York: Oxford: University Press.

- NOU 2014:7 (2014). Elevens læring i fremtidens skole. Norges offentlige utredninger. Oslo: Regjeringen.
- NOU 2015:8 (2015). Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser, Norges offentlige utredninger. Oslo: Regjeringen.
- Oddane, T (2017). Kreativitet og innovasjon – Fem sider av samme sak. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulgård, G (1997). Feltarbeid i egen kultur – innafra, utenfra eller begge deler? I Fossekåret, Fuglestad, Aase (red) Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, Wæge, (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet - En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013. Trondheim. Program for lærerutdanning, NTNU, Skole- og læringsforskning NTNU: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/> (10.05.20)
- Qvortrup, L, (2001). Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden. København: Gyldendal.
- Ragin & Becker (1992). What is a case? – Exploring the foundations of a social inquiry, Cambridge University.
- Rennemo, Ø (2019). Å lede læring – Samskapt utvikling i resultatorienterte organisasjoner. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rundberg, M (2009). Wengers praksisfelleskap, Bedre skole nr. 3 2009.
- Roald, K. (2001). Ungdomsskoler som lærende organisasjoner, Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende felleskap. Bedre skole småskriftserie nr. 5.
- Roald K. (2012). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørvik, K. A. (2016). Trender og translasjoner – Ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker – hvordan profesjonelle tenker når de arbeider. Århus: Klim.

- Seashore, K. L, Leithwood, K. (2010). Linking Leadership to Student Learning. Jossey-Bas
- Senge, P. M. (2006). The Fifth Discipline: The Art & Practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.
- Simons, H (2009). Case study research in practice. Los Angeles: SAGE.
- Spurkeland, J. (2012). Relasjonskompetanse – resultat gjennom samhandling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stranden, K. (2013). Partssamarbeid – Kommuneutvikling gjennom involvering og deltakelse. Res Pulica.
- Sørensen, K. H. (2004). Tingenes samfunn. Kunnskap og materialitet som sosiologiske korrektiver. Sosiologi i dag, årgang 34 nr. 2/2004.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller T. red. (2012). Aksjonsforskning i skole og utdanning. Oslo: Høyskoleforlaget
- Uhl-Bien, M (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. Science Direct, The Leadership Quarterly 17 (2006) 564-676.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting Leadership from the industrial age to the knowledge era. The Leadership Quarterly, 298-318.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplan for barnehagen. [Udir.no/rammeplan](http://udir.no/rammeplan).
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> (10.05.2020).
- Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2017). Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. NKS Forlaget.
- Wadel, C (1991). Feltarbeid i egen kultur. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice, Cambridge: Cambridge University, Press.
- Weners og Irgens (2015). Læring om ledelse – en introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. Cappelen Dam Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1

Plan for gjennomføring av fokusgruppeintervjuet med oppvekstledere fra 6 av de 8 kommunene på Nordmøre, Kristiansund 29. mai 2019.

Tidsangivelsen er anslått og spørsmålene et utgangspunkt.

## Fokusgruppeintervju med IGP-metoden

10 min	Presentasjon av funn fra egenrapporteringene
15 min	Samtale om funn i analysen av egenrapporteringen
20 min	Hvilke kunnskaper og kapasiteter har dere utviklet gjennom nettverkssamarbeidet?
20 min	Hvordan har dere utviklet disse kunnskaper og kapasiteter?
10 min	Hvordan forstår dere begrepet kapasitet i denne satsningen?



Aure • Averøy • Gjemnes • Kristiansund • Smøla • Sunndal • Surnadal • Tingvoll

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **” Kapasitetsbygging i Nettverk Nordmøre ”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ledere i Nettverk Nordmøre bygger kapasitet til å drive utviklingsarbeid i barnehager og skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne forskningsoppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan ledere innen oppvekstsektoren i kommunene på Nordmøre utvikler kapasitet for endring av praksis, gjennom å samarbeide i et regionalt nettverk med andre kommuner.

#### **Problemformuleringen er:**

“Hvordan bygger ledere kapasitet til å drive utviklingsarbeid innen oppvekstsektoren – på tvers av kommuner i Nettverk Nordmøre?” Forsknings spørsmål:

- Hvilke kapasiteter har lederne utviklet under satsningen?
- Hvordan har lederne utviklet disse kapasitetene?
- Hvordan forstås kapasitetsbegrepet i satsningen?

**Ansvarlig for forskningsprosjektet:** Christina Adelhardt Gregersen, universitet Nord

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

Jeg har analysert og tolket alle 8 kommuners egenrapporteringer i satsningen «Sammen skaper vi fremtiden» fra 2016 til 2018 og har bruk for deres hjelp gjennom et fokusgruppeintervju, til å sikre gyldigheten i min forståelse. Alle i FAG-nettverket (i alt 45 pers) får tilbudet om å delta. Sammensetting av fokusgruppen vil bli prioritert med vekt på at alle eller flest mulig av kommunene er representert.

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

Det tar ca. 90 minutter å delta. Først vil jeg presentere min analyse og mine funn for dere og ønsker å drøfte disse med dere. Dernest vil dere få 2-3 spørsmål om hvordan dere har bygget kapasitet i denne satsningen, som dere drøfter i gruppe og fasilitert av meg. Dere er mellom 6-8 deltakere sammen i fokusgruppen.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene som kommer frem i fokusgruppeintervjuet er anonymisert gjennom at dere ikke presenterer dere og deres navne ikke kommer frem i transkripsjonen. Sitater vil bli fremstillet som «leder» i rapporten. Lydfilen slettes etter transkripsjon. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du vil få tilsendt transkripsjonen for gjennomlesing og få mulighet for å korrigere de delene av intervjuet som hører til deg.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 27.sep. 2019. Alle lydopptak og transkripsjoner vil bli slettet når oppgaven er levert og bestått

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet Nord har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Student Christina A Gregersen tlf: 95705310 eller
- Veileder Knut Arne Hovland tlf: 95200051
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Knut Arne Hovdal  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Christina A Gregersen  
*Student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Kapasitetsbygging i Nettverk Nordmøre**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

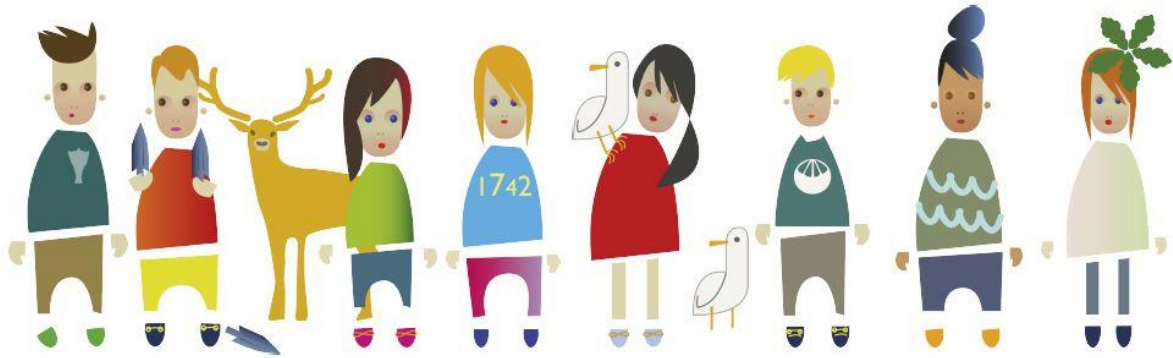
- å delta i fokusgruppeintervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 27.09.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Nettverk Nordmøre



**Aure • Averøy • Gjemnes • Kristiansund • Smøla • Sunndal • Surnadal • Tingvoll**

*Et nettverk for samarbeid og utvikling av  
oppvekstsektoren i kommunene på Nordmøre  
hvis visjon er å bidra til*



**Barn og unge som skaper og lever meningsfulle liv**

*Sammen skaper vi fremtiden på Nordmøre*

## Nettverkets fokusområder:

*Bistå barn og ungdom i å skape og leve meningsfulle liv, gjennom å:*

- Bygge kapasitet til å ta oppvekstsektoren på Nordmøre inn i fremtiden
- Utvikle samarbeid på tvers av kommuner innen oppvekstsektoren
- Tilby og utvikle arenaer for samskaping mellom ledere og andre interessenter
- Tilby lederutvikling i samarbeid med UH-sektoren
- Koordinere desentralisert kompetanseutvikling (DEKOM) for oppvekstsektoren
- Samarbeide med eksterne parter

## Bakgrunn

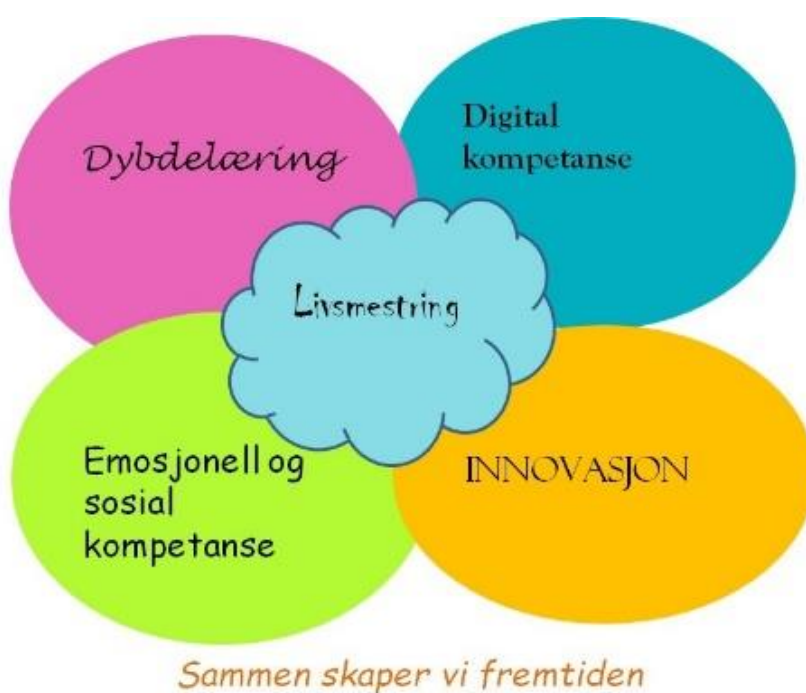
8 kommuner på Nordmøre samarbeider gjennom Nettverk Nordmøre, om å videreutvikle og forbedre oppvekstsektoren. Gjennom prosesser med partsamarbeid og samskaping har vi prøvd å skape involvering, eierskap og kompetansemobilisering for de endringene som er nødvendige, dersom barna våre skal utvikle ny kompetanse som er nyttig for framtida. Arbeidet på Nordmøre må ses i sammenheng med at vi har fått en nasjonalt ny rammeplan for barnehagene og at ny læreplan for grunnskolen er under utarbeiding.

## Skaping av felles fremtidsbilde

Januar 2016 begynte Nettverket å modellere hvordan man kan samskape felles fremtidsbilder. Denne aktiviteten ble deretter gjennomført i alle kommuner inn i mange enheter, for å skape felles fokus og eierskap på tvers av 8 kommuner, 45 skoler og 80 barnehager. Vi stilte spørsmålet: Hvordan ønsker vi at det skal være i barnehager og skoler i 2040?

Barn og ungdommer, foreldre, politikere, næringsliv, frivillige lag og organisasjoner, ledere og tilsette i barnehagene og skolene har sammen delt drømmer og laget et fremtidsbilde. På

barnehagen, i skolen og i kommunen. Alle kommuner og noen skoler og barnehager har egne varianter av det felles bildet for Nordmøre, men de sentrale begrepene: Livsmestring, Dybdeløring, Digital dannelse, Emosjonell og sosial kompetanse og innovasjon er gjenkjennelige i alle.





## Målarbeid

På bakgrunn av de felles fremtidsbilder som ble samskapt, har de same aktørene i barnehagene, skolene og på kommunenivå, deltatt i å skape mål knyttet til de fem hovedtema. Eksempel på mål skapt i kommunene:

**Innovasjon:** Vi har kultur for prøving og feiling

**Dybdeløring:** Vi har temabasert/tverrfaglig arbeid i både barnehagen og skolen

**Sosial kompetanse:** Vi er gode på relasjonskompetanse

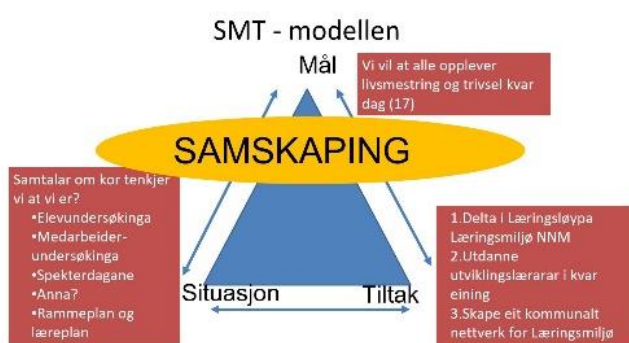
**Digital kompetanse:** Vi legger til rette for kritisk tenkende elever som behersker kritisk kjeldebruk

**Livsmestring:** Vi vil at alle opplever mestring og trivsel kvar dag



Figur 12 Frå kommunal samskaping i Surnadal

## Strategier og val av regional Læringsløype



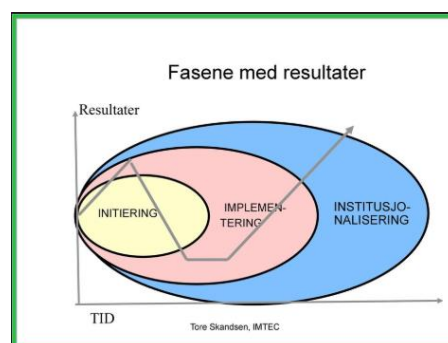
Figur 13 Døme på ståstadsanalyse

Nettverk Nordmøre gjennomførte flere mål- og ståstedsanalyse-prosesser både for eget bruk og som modellering for kommuner. Målet med å gjennomføre disse analysene både i nettverket, i kommuner og enheter var å få et godt grunnlag for å kunne prioritere og velge ut utviklingsområde de ville starte med å ta tak i. På bakgrunn i denne prosessen ble det i nettverket utarbeidet tre Læringsløyper som skal gå over 9 år - Læringsmiljø, Språk og

skriv og Matematikk. Disse læringsløypene er også knytt til de nasjonale måla for den nye desentraliserte kompetanseutvikling i Norge, kalla DEKOM for skole og REKOM for barnehagene. Arbeidet i læringsløypene skal være knytt til dybdeløring, digital kompetanse, profesjonelle lærende fellesskap, aksjonsløring og innovasjon. Tett samhandling med PPT er også en forutsetning.

## I takt og utakt – sammen

Kommunene, enhetene og deltakerne er alle på vei gjennom fasene i utviklingen av ny praksis i oppvekstsektoren. Det anslås at det tar gjennomsnittlig 7 år for en organisasjon å gjennomleve de tre fasene og ha institusjonalisert ny praksis. Det er nå tre år etter, fortsatt noen deler av kommuneorganisasjonene som er i initieringsfasen, mange er i implementeringsfasen, og noen enkelte kan kanskje se tegn på en institusjonalisering. I begynnelsen er det vanlig at deltakerne kjenner på entusiasme (den grå streken på figuren) så vil denne dale på vei inn i det vanskelige endringsarbeidet med implementeringen, for så å stige etterhvert. Det er når motivasjonen er lavest man skal holde fast og ikke hoppe til et nytt prosjekt.



## Nettverkets historie og oppbygging

Nettverket består av flere nettverk og er under konstant utvikling. Nettverket har en lang historie med samarbeide på tvers av kommunene som går tilbake fra starten av 2000 tallet, der det bestod av skolesjefene. Siden da har nettverket utviklet seg til å ha med andre ansatte innen skole og barnehage på kommunenivået, så som rådgivere ledere av PPT mfl. Hovedtillitsvalgte for både utdanningsforbundet og fagforbundet er også kommet med inn de siste årene. Dette nettverket av oppvekstfaglige ansvarlige, PPT-ledere og HTV'ere utgjør det som i dag kalles **FAG-nettverket**. Flere side- og undernettverk er dannet de siste årene. Det er et **Oppvekstnettverk (OPV)** for alle ledere og resurspersoner fra barnehager og skoler samt PPT er primære deltakere sammen med utvalgte politikere, foreldre, elevrådsledere og representanter for helse og næringslivet. Det er også to undernettverk til FAG-nettverket **Evalueringnettverket (EVA)** som har ansvar for å gjennomføre jevnlig evalueringer av prosesser og felles satsninger. **Prosessnettverket (PRO)** har ansvar for at planlegge og gjennomføre prosesser og aktiviteter både i kommunene og på nettverkets mange regionale samlinger i alle nettverk. Det yngste nettverket er **Ressurslærernetverket (REN)**, det er laget for å ivareta kompetanseutviklingen til alle ressurslærere for de to læringsløypene: Læringsmiljø og språk. Her samarbeides med både skrivesentret, læringsmiljøsentret og PPT. Alle disse nettverkene har en **Styringsgruppe (STG)** med en stemmeberettiget representant fra hver kommune, samt representanter fra både PPT, HTV'ene, IKT'orkide samt utviklingsveileder. En **koordineringsgruppe (KOG)** har ansvar for å planlegge og gjennomføre aktivitetene, involvere Universitet og høyskoler og samarbeider med KS, Fylkesmannen og andre eksterne. I den gruppen sitter både Nettverkets valgte leder og nestleder samt utviklingsveileder.



## Internasjonalt arbeid med OECD og Education 2030



Competencies to shape the future:  
It is about acting rather than to be acted upon, shaping rather than to be shaped and choosing rather than to accept choices decided by others.

Nettverket ble 2017 invitert til å delta i OECD sitt arbeid under Education 2030 som showcase. Vi har deltatt i flere samlingen og sitter arbeidsgruppen «*FUTURE WE WANT*». Gjennom dette arbeid har vi bla. fått innflytelse på hvordan OECD sine fremtidige lærerplaner kommer til å se ut og vi har pilotert et «Empowermentarbeid» med ungdommer fra Nordmøre som forteller om hva de ønsker seg for lokalsamfunnet og hvordan de kan bidra til å få det til å skje – mens de filmer seg selv.

