Medvirkning som drivkraft
i lærings- og innovasjonsarbeid

Av

Lise Hannevig og Signe Valsø

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og innovasjonsledelse)
2010

Copenhagen Business School
HANDELSHØJSKOLEN

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): **Lise Hannevig og Signe Valsø**

Tittel: **Medvirkning som drivkraft i lærings- og innovasjonsarbeid**

Studieprogram: **Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse**

Kryss av:

☐ **Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv**

☐ **Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre**

Kan frigis fra: **01.10.2010**

Dato:

underskrift	**underskrift**

Samtykkeerklæring…… *ii*

Forord……. *iii*

Sammendrag…….. *iv*

Innholdsfortegnelse……. *v*

1. INTRODUKSJON…….. 1
1.1 Bakgrunn for studien……. 1
1.1.1 Om oss……. 2
1.1.2 Om Kanvas…… 3
1.2 Problemstillinger og forskningsspørsmål…… 11
1.2.1 Definisjoner og avgrensninger…….. 12
1.3 Om fagfeltet (State of the art)……. 13
1.4 Forskningsprosessen…… 17
1.5 Oppgavens oppbygning…….. 18
2. TEORETISK RAMMEVERK…… 18
2.1 Grunnleggende perspektive…….. 19
2.1.1 Organisasjonsforståelse…… 19
2.1.2 Perspektiver for kunnskap og læring……. 22
2.2 Organisasjonen som læringsmiljø…….. 27
2.2.1 Organisasjonslæring…….. 28
2.2.2 Kunnskapsutviklende miljø……... 30
2.3 Medvirkning……. 31
2.3.1 Medvirkning i utviklingsarbeid…… 31
2.3.2 Ulike former for medvirkning…….. 34
2.4 Ledelse……. 37
2.4.1 Utfordringer og muligheter…….. 37
2.4.2 Ledelse som relasjon…… 38
2.4.3 Co-creative leadership……. 39
2.5 Medvirkende metoder……. 43
2.5.1 Dialog…… 44
2.5.2 Leder som vert – en ny og nyttig lederrolle…….. 53
2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiv…….. 53
3. **METODE**……. 54
3.1 Virkelighetsforståelse og forskningsparadigmer…….. 54
3.2 Hva slags studie ville vi gjennomføre…….. 57
3.2.1 Tilnærming til forskningsprosessen…….. 59
3.2.2 Forskerrollen…….. 62
3.3 Metodedesign…… 63
3.3.1 Semistrukturerte intervju…… 65
3.3.2 Intervensjoner…… 66
3.4 Validitet og reliabilitet…… 67
3.5 Analysestrategier……. 67
3.5.1 Analysestrategi for intervjuene…… 68
3.5.2 Analysestrategi for intervensjonene…….. 69
4. **EMPIRI…**……. 72
4.1 Forskningsprosessen…… 73
4.2 Empiri basert på semistrukturerte intervju……. 73
4.2.1 Gjennomføring av intervjuene…… 74

4.2.2 Empirien fra intervjuene……. 74
4.2.3 Foreløpig analyse…… 84
4.3 Empiri basert på intervensjonene…… 90
4.3.1 Gjennomføring av intervensjonene…… 90
4.3.2 Empiri fra intervensjonene……. 90
4.3.3 Foreløpig analyse…… 100
4.4 Oppsummerende refleksjon…… 109
5. **RESULTATANALYSE OG KONKLUSJONER**…… 109
5.1 Innledning til analyse……. 109
5.2 Analyse av medvirkningsforståelsen i Kanvas…….. 110
5.3 Analyse av medvirkning koblet til ledelse i Kanvas……. 112
5.4 Analyse av medvirkende metoder …….. 114
5.4.1 Medvirkende metoder……. 114
5.5 Oppsummerende konklusjoner…… 117
5.6 Oppsummering og konklusjoner relatert til problemstilling…… 119
6. **AVSLUTNING OG MULIGE BIDRAG**…….. 121
6.1 Avsluttende refleksjoner……. 121
6.2 Studiens bidrag til Kanvas…….. 122
6.3 Studiens bidrag til fagfeltet…… 123
6.4 Studiens bidrag til egen utvikling og praksis……. 124

LITTERATURLISTE…….. 124
FIGURLISTE…….. 129
VEDLEGG…….. 129

FORORD

Gjennom masterstudiet Kunnskaps- og innovasjonsledelse har vi fått muligheter til å fordype oss i fagområder vi har vært engasjerte i hele vårt yrkesliv, men som vi ikke har tatt oss nok tid til å prioritere før etter mange års praksis som ledere. Dette har vært en svært lærerik og givende treårsperiode. Siste delen av studiet, hvor vi også har arbeidet som forskere, har vært den mest spennende, krevende og faglig utviklende perioden for oss.

Vi ønsket å få til en så praksisnær forskningsstudie som mulig. Og takket være interesse, tillit og tilgang for oss hos Kanvas, en utviklingsorientert barnehagevirksomhet, fikk vi anledning til å forske i og sammen med deler av denne organisasjonen. Vi er svært takknemmelige for å ha bli møtt med forståelse, velvilje og positive bidrag til studien vår. Vi håper med dette resultatet å kunne gi noe tilbake.

Det har også hatt mye å bety for både prosessen og produktet, inklusive egen fagutvikling, at vi har hatt en omtenksom og dyktig veileder, som har utfordret oss og kommet med innspill underveis. Vi vil derfor rette en stor takk til veilederen vår, Øystein Rennemo.

Vi vil også takk for all forståelse og nødvendig støtte som vi opplever å ha fått fra våre nærmeste og respektive arbeidsgivere.

Lise Hannevig
Signe Valsø

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen handler om medvirkning som verdi og medvirkningsbaserte metoder som strategi for å styrke lærings- og innovasjonsprosesser. Forskningsstudien ble gjennomført i, og i samarbeid med, barnehagevirksomheten Kanvas, våren 2010. Det ble inngått en avtale som forankret samarbeidet og rammene for studien. Grunnlaget for studien bygger på organisasjonens ønske om å bygge medvirkning inn i organisasjonens kjerneområde for kometanse og organisasjonsutvikling.

Problemstillingen er knyttet til hvordan medvirning kan styrke lærings- og innovasjonsprosesser i Kanvas. Det første forskningsspørsmålet sikter mot å utforske forståelsen av medvirkning som begrep og fenomen. Det andre forskningsspørsmålet omhandler på hvilken måte medvikning medvirkning kobles til ledelse. Det tredje forskningsspørsmålet har som siktemål å belyse om og hvordan medvirkende metoder kan styrke lærings- og innovasjonsprosesser i organisasjoner.

Studien er gjennomført etter et kvalitativt forskningsdesign, og har vært preget av en emergerende og n utforskende prosess. Empirien baserer seg på intervju med tolv ledere på ulike nivå og fire intervensjoner i, og i samarbeid med, mindre enheter i Kanvas. Den teoretiske posisjonen for denne studien er den relasjonelle og kontruktivistiske, i den den skaper kunnskap i møte med og sammen med feltet.

Studien konkluderer med at medvirkning kan sees som en drivkraft i lærings- og innovasjonsprosesser. Denne konklusjonen bygger på en utvidet medvirkningsforståelse, nye og utvidede syn på ledelse og lederrolle, samt forståelse for og praktisering av deltagende metoder som en del av kompetansen i organisasjonen.

1. INTRODUKSJON

Det er selvsagt vårt håp at denne masteravhandlingen kan være av interesse for mange. Underveis i arbeidet har vi hatt ulike målgrupper i tankene. Vi ønsker at studien skal kunne bidra med noe nytt eller støttende, særlig for gruppen ledere som er opptatt av utviklings- og innovasjonsprosesser generelt og medvirkning og dialogbaserte metoder spesielt. Mye av hensikten med oppgaven er å bidra med noe tilbake til samarbeidspartneren vår Kanvas, i tillegg til å være med på å styrke egne virksomheter i forhold til hva reell medvirkning og deltakende prosesser kan ha å bety for et helhetlig og samskapt resultat.

Den minste målgruppen vi skriver for er oss selv. Slik vi ser det, er oppgaven også en viktig del av vår egen utvikling som reflekterte praktikere i utøvelsen av kunnskapsledelse. Sist, men ikke minst, er vårt mål å skrive både så tydelig og forståelig at vår "danske bestemor" skal kunne bli faglig vekket og engasjert. Selv om hun er oppdiktet, står hun for oss som høyst levende, oppegående, samfunnsmessig engasjert og kritisk, samtidig som hun ønsker oss alt vel i bestrebelsen på å nå fram med et, for oss, viktig budskap.

I dette kapitlet vil vi, ved å fortelle om oss selv og organisasjonen vi har samarbeidet med om denne studien, gi et bakteppe for studien, problemstillingen og hva vi mer konkret ville undersøke. Medvirkning og medvirkningsbaserte prosesser og metoder er for oss et vesentlig fokus. Vi gjør derfor, noe kortfattet, rede for hva vi har funnet og ansett som relevant av nyere forskning og utviklingsarbeid innen fagfeltet medvirkning, i hovedsak i en nasjonal kontekst. Til slutt sier vi noe om hva som ble vektlagt i forskningsprosessen, før vi gir en innføring i hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Bakgrunn for studien

Ved oppstart av masterarbeidet var det av ulike årsaker ikke aktuelt for noen av oss å skrive med utgangspunkt i egen organisasjon. Likevel ønsket vi å gjennomføre en studie med vekt på å kunne prøve ut eller praktisere og skrive om erfaringer knyttet til praksis på områdene medvirkning, utvikling og læring. Vi var klar over at det ville kreve at vi først måtte finne en aktuell organisasjon, for deretter på ulike måter bli kjent med organisasjonen, finne ut om vi kunne gjøre noe for virksomheten som var faglig interessant for oss og starte arbeidet med tilgang og tillit. Da vi intervjuet lederen for barnehagevirksomheten Kanvas, i forbindelse med en oppgave vi skrev tidligere i studiet, kom ideen om et mulig samarbeid opp. Vi hadde litt kjennskap til organisasjonen fra før, siden en av oss hadde hatt et ansettelsesforhold der

tidligere, men organisasjonen hadde endret seg og fremstod nå for oss som både spennende og uutforsket. Det opplevdes derfor som et privilegium å få tilgang til Kanvas, en stor organisasjon i sitt slag. Gjennom dette samarbeidet fikk vi en sjelden mulighet til å gjennomføre et forskningsarbeid og til å bidra med noe tilbake, som forhåpentligvis kan støtte og styrke organisasjonen i henhold til eget utviklingsarbeid. Vi fikk både tilgang til feltet, ble oppfordret til å "kikke dem i kortene" og fikk mulighet til å bidra med noe av vår kompetanse. Samarbeidet med Kanvas har blitt til en spennende og samtidig utfordrende reise.

Vi vil i det følgende gå nærmere inn på vår egen faglige interesse og utdype hva som ledet oss i retning av den aktuelle problemstillingen for studien vår

1.1.1 Om oss

Vårt spørsmål har i mange år, og lenge før vi startet vår kunnskapslederutdanning, vært:: Hva skal til for at en personalgruppe utvikler kunnskap slik at det bidrar til å utvikle hele organisasjonen? Vi har begge lang erfaring som ledere av barnehagevirksomheter, og vi har begge vært opptatt av personalutvikling i vid forstand. Dette har ført oss til videreutdanninger av forskjellig slag, videre over til stilling i høyskolesystemet for den ene av oss, og begge videre til masterstudiet i Kunnskaps- og innovasjonsledelse. I løpet av studiet har vi også vært på søken etter svar på spørsmålet vi har stilt oss, uten å finne det. Men vi har stilt oss i en åpnere posisjon. Vi kan velge å se etter ulike svar, eller vi kan velge å stille et åpnere spørsmål og ha en annen tilnærming til svaret; "this is our best current thinking". I dette inngår både flere spørsmål og alternative forslag til løsninger.

Tilrettelegging av læringsprosesser er etter vårt syn et stort og viktig lederansvar. Det kommer til uttrykk både i lederutviklingsprogrammer og utgjør en viktig del av vårt eget studium. Det kan virke som om det er en stadig jakt på metoder og forståelse for å utvikle en organisasjon optimalt. Vi kan også tenke at det er en naturlig utvikling, ettersom vi tilegner oss ny kunnskap gjennom erfaring og forskning.

Mye av ledelsesforskningen vi har orientert oss i er forskning "på" ledelse, altså et forsøk på å analysere visse deler, forstå hvorfor fenomener oppstår osv. På den andre siden har vi ledelseslitteratur som beskriver hvordan det skal ledes, de såkalte "how to" bøkene, som ofte omtaler svært begrensede områder og/eller har liten forskningsmessig forankring. Vi har hatt behov for begge deler, men som søkende på området er det ikke lett å orientere seg balansert.

Mange virksomheter bruker karakteristikken l*ærende organisasjon* om seg selv. Vi har lenge vært nysgjerrige på hva slags forståelse som egentlig blir lagt til grunn for bruken av dette begrepet? Handler det om mer enn at en organisasjon driver med systematisk opplæring? Det snakkes også mye om at de ansatte er alle bedrifters viktigste ressurs. Vi har sågar lest at de ansatte like godt, eller bedre enn ledelsen, er i stand til å forutse hvilke strategiske valg virksomheten bør ta. Selvfølgelig, tenker vi, men i mange bedrifter vi kjenner til er dette en fjern tanke. Hvorfor? Er det gamle og sementerte oppfatninger om hvordan organisasjoner skal fungere og ledes? Vi vil gjerne finne ut mer om hvordan ansatte involveres i det som er sentrale anliggender for virksomheten. Hvordan skapes mening og gode resultater? På hvilken måte kan kompetansen til de ansatte brukes i eksempelvis strategisk arbeid og innovasjonsprosesser? Finnes det metoder som støtter opp under og fremmer de ulike ansattes innflytelse og følelse av helhet og sammenheng, som både gjelder eksistensgrunnlag, overordna mål og de mer konkrete hverdagsprosjektene?

Vi har registrert at det har vært varierende oppmerksomhet rundt dette med medvirkning og medbestemmelse i organisasjoner. Samarbeidsforsøkene LO/NAF, *Den skandinaviske modellen*, Arbeidsmiljølov og psykologiske jobbkrav er sentrale stikkord her. Vi har også sett at andre modeller for medarbeideroppfølging har gjort seg gjeldende de siste årene, i hvert fall i offentlige sektor, der vi befinner oss. Vi tror at mange ledere, som oss selv, har visjoner og ønsker om å bidra til en mer medvirkende praksis i og for virksomheten de tilhører. Og det er en bra begynnelse. Hva slags organisasjonsforståelse må ligge til grunn for å ta de ansatte med i alle viktige spørsmål for virksomheten, både de som handler om utforming av felles strategier og om mindre og hverdagslige oppgaver? Her er vi ved kjernen av det vi har ønsket å utforske i masteroppgaven vår.

1.1.2 Om Kanvas

I dette kapitlet vil vi først gi en kort presentasjon av Kanvas som organisasjon, og av avdelingen Kanvas kompetanse. Deretter presenterer vi noen av de analysene vi har gjort og som er en bakgrunn for studien. Til sist gjør vi rede for prosessen frem til at samarbeidsavtalen med Kanvas og rammene for studien i store trekk var bestemt.

Kanvas er en ideell stiftelse som bygger, eier og driver 53 barnehager fordelt på 9 kommuner, i Osloregionen, i Sandefjord og i Bergen. Virksomheten ble først etablert som en

medlemsorganisasjon under navnet Barnehageforbundet i 1986, men i 1992 ble den omdannet til en stiftelse med ideelt formål. Kanvas har i dag rundt 800 ansatte, og i tillegg til å etablere og drive barnehager i Norge på ideelt grunnlag har virksomheten som formål å være pådriver for å bedre barns oppvekstvilkår og foreldres hverdag. Kanvas' strategidokument understreker at ettersom dette er en non-profit organisasjon og en kunnskapsbedrift, skal aktivitetene være formålstjenlige og gjennomføres med best mulig kvalitet. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving er derfor viktige satsinger for bedriften. Kanvas har i sin strategi som mål å være den mest attraktive barnehagetilbyderen for sine kunder, samarbeidspartnere og ansatte, samt bidra til utvikling av barnehagesektoren generelt.

I perioden 2007-2009 jobbet organisasjonen for å nå de strategiske målene i sin virksomhetsplan (*Destinasjon 2009),* og det ble gjennomført en del parallelle, sentralt initierte prosjekt på tvers av avdelinger i organisasjonen, som skulle skaffe bakgrunn og finne en formålstjenlig struktur for videre kompetansebygging. Organisasjonen overførte deretter sin treårige sentralstyrte satsing til en implementeringsfase i den enkelte barnehage. "Vår felles reise er ved veis ende", uttalte virksomhetslederen i organisasjonens interne magasin. Som en del av strategien for å heve kompetansen generelt i bedriften ble det da etablert en sentralt plassert ressurs- og kompetanseavdeling; Kanvas kompetanse.

Kanvas kompetanse består av leder, som også er operativ veileder, to fagkonsulenter, en merkantil medarbeider og to kursholdere ansatt i 20 % stilling. Den ene fagkonsulenten er tilknyttet en spesiell kulturell satsing, og den andre er knyttet direkte til veiledning og utviklingsarbeid i barnehager. Den merkantile medarbeideren har ansvar for praktisk gjennomføring av kurs og arrangement, samt salg av disse til barnehager utenfor Kanvas. Kanvasskolen er paraplybegrepet for de ulike aktivitetene innen Kanvas kompetanse, og det er utviklet egne fagplaner for denne virksomheten.

Kanvas kompetanse sitt faglige ståsted er bygget dels på Kanvas sin strategi og dels på avdelingens eget læringssyn. Et av Kanvas sine formål er å utvikle barnehagesektoren, det vil si at de trenger innpass på ulike utviklingsarenaer, og derigjennom må drive aktiv merkevarebygging både internt og eksternt. Deltagelse i forskjellig utviklingsarbeid og kursaktivitet eksternt er en del av denne prioriteringen og satsingen. I det konkrete strategiarbeidet står derfor kompetanse sentralt, og som følge av det er det flere

strategigrupper som jobber med dette området både når det gjelder innhold og struktur. At alt arbeidet knyttes opp til ulike kvalitetssystemer tenkes også som et viktig grep. Det å være i dialog og få anledning til å dele sine erfaringer vurderes som essensielt. Ut fra dette har de blant annet utviklet et verdispill til bruk i barnehagene, både blant barn, i personalgrupper og i ledergrupper. Veiledning er også en viktig del av det Kanvas kompetanse bygger på.

Vi hadde i forkant av studien gjort noen delanalyser av organisasjonskulturen i Kanvas. På bakgrunn av samtaler og dokumentanalyse laget vi små case-studier som en del av de obligatoriske oppgavene vi leverte i forbindelse med masterstudiet. Av i alt fire case-studier, vil vi her trekke frem sentrale poenger fra to av dem, som omhandler deres strategiske planlegging og deres fagplaner.

Vår analyse av strategisk arbeid i Kanvas ble gjort på grunnlag av intervju med daglig leder, som dreide seg særlig om utvikling av organisasjonens strategiske plan. Vi var ute etter å undersøke hvilken type strategisk tenkning og ledelse som skal til for å skape engasjement rundt strategidokumenter og hvilke muligheter man som leder har i å velge prosess og utforming. Kanvas hadde i 2008 et strategidokument med tittelen *"En engasjert hverdag",* og med ti strategiske mål som de skulle gjennomføre i perioden 2007 – 2009.

Organisasjonen ønsker å bli sett som en sterk merkevare som ivaretar egen identitet, og de bygger derfor merkevaren på ulike måter både internt og eksternt. Eksempel på den interne merkevarebyggingen er at strategiene for 2007-2009 har får et eget navn, *Destinasjon 09*. *Destinasjon 09* har egen logo, den omtales jevnlig i organisasjonens internavis, og den er blant annet tema på ledermøter etc. De har også utarbeidet en visjon som kommer tydelig frem på alt skriftlig, samt at det er tydelig i alle styrende dokumenter, i følge daglig leder. Ledelsen definerer organisasjonens ansatte som sin viktigste kundegruppe. I møtet mellom ansatte, barn og foreldre leveres merkevaren, og det er her opplevelsen av et godt produkt blir til. Dette fordrer at de ansatte er involvert i strategiarbeidet. Ledelsen i organisasjonen mener at implementeringen er strategienes akilleshæl. De har egne arbeidsgrupper som jobber med implementeringen av de ulike områdene, og strategiene gis økonomiske rammer som virker som et belønningssystem i realiseringen av strategiene. Skal miljøet og kulturen muliggjøre organisasjonens strategi, må det i tillegg være en viss "religion" i organisasjonen. Da har de

mulighet til å nå målet om å være blant de 30% av organisasjoner som greier å realisere egne strategier.

For Kanvas er bakgrunnen for aktivt strategiarbeid er tro på at det vil gi et konkurransemessig fortrinn, noe som er vesentlig for å opprettholde forutsigbar og lønnsom drift. De ønsker å legge et solid faglig grunnlag for å sikre søkere til sine barnehager. Det er ledelsen og ulike arbeidsgrupper som i hovedsak har laget den strategiske planen, men det arbeides systematisk gjennom alle ansatte for å realisere målene.

Fra vår analyse og konklusjon rundt det strategiske arbeidet i Kanvas vil vi her trekke frem to poeng. Det ene er at Kanvas har klare koblinger mellom hvert av områdene i strategisk plan og økonomi. Det andre er at lederen utøver strategisk ledelse ved at han regisserer prosesser som har som siktemål at de ansatte gjør de riktige tingene riktig til enhver tid. De ansatte vurderes som organisasjonens viktigste kundegruppe, og en bruker mye tid på å involvere dem, utfordre og stille krav til dem, samt gi dem rom for å prøve og feile. Men det legges ikke vekt på deltagelse fra et bredere lag av ansatte når strategien skal utformes. Dette ville organisasjonen trolig hatt stort utbytte av å få til i den fasen ,spesielt med tanke på å få til den utfordrende implementeringsfasen (Klev & Levin, 2002, Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1998).

Vår analyse av forholdet mellom strategiarbeid og kunnskapsutviklende aktiviteter i barnehagevirksomheten *Kanvas*, gjennomførte vi på grunnlag av samtale med leder av Kanvas kompetanse samt studie av internmagasinet i Kanvas (*Streken*) og fagplan for Kanvasskolen. Vårt spørsmål var hvilket kunnskapssyn og hvilke holdninger til kunnskapsarbeid og kunnskapsprosesser vi kunne lese ut av fagplanen, og i hvilken grad ulike tilnærminger til strategi og kunnskapsutvikling kan gi ulike muligheter for å nå strategiske mål innen kunnskapsutvikling.

Avdelingen Kanvas kompetanse vil tilby medarbeiderne tilpasset kompetanseutvikling. Alle skal oppleve stor grad av service samt at avdelingen vil strekke seg for å møte kundenes behov, fortalte leder av Kanvas Kompetanse i internmagasinet. Det ble også poengtert at Kanvas kompetanse skal ha et nært samarbeid med den enkelte Kanvas-barnehage gjennom prosjektarbeider. For de ansatte i Kanvas var det på trappene å igangsette en

kompetansekartlegging for å få oversikt over de ressurser Kanvas har i sin organisasjon. I samtale med oss forklarte lederen videre at avdelingen har et konstruktivistisk kunnskapssyn. Det ble understreket at de ansatte skal være en del av sin egen læreprosess. Hun utdypet at det mest utfordrende med kunnskapsutvikling i organisasjonen er å nå avdelingene i den enkelte barnehage, og spesielt alle assistentene.

Kanvas kompetanse hadde på før vi kom dit revidert sin fagplan for Kanvasskolen. Foruten en obligatorisk del med opplæringsaktiviteter for nyansatte og en valgfri del med tilbud om ulike kurs til barnehager eller enkeltpersoner, består den nye planen av et tredelt lederutviklingsprogram. Helt nytt er en første del som gjelder lederutvikling for pedagogiske ledere. Alle programmene er designet slik at deltakerne blir inndelt i basisgrupper som mottar veiledning mellom faglige samlinger.

Fra vår analyse av forholdet mellom strategiarbeid og kunnskapsutviklende aktiviteter vil vi trekke frem noen poenger særlig med tanke på to forhold. Det første forholdet er hvilket kunnskapssyn og hvilke holdninger til kunnskapsarbeid og kunnskapsprosesser vi kunne lese ut av fagplanen. Fagplanen sier i forordet at det er fremtidens utfordringer som er hensikten bak de tiltakene for kompetanseutvikling som er presentert der. I henhold til Krogh et al (2001) er dette et viktig fokus å ha dersom en er opptatt av å forbedre sine presentasjoner i forhold til antatte fremtidsutsikter. Likevel er utformingen av planen slik at vi savnet den visjonære og strategiske ”nerven” som sier noe om perspektivet for satsingen. Hvilken kunnskap er viktig for virksomheten? Hvorfor er det behov for ny kunnskap? Hvordan kan kunnskap best skapes? Etter vårt syn fremsto derfor planen som noe i nærheten av en tradisjonell kursplan, med opplistede tilbud som ser ut til å være ferdig utviklet. Det kan virke som om de ansatte her blir mottakere av ferdige konsept heller enn å inviteres til å være deltakere i en felles organisatorisk læringsprosess. En plan med mer fokus på læring i sosial og engasjert praksis ville kanskje i større grad ha inspirert til kreativitet og kunnskapsutvikling. (Wenger, 2004) I den nye fagplanen var det mange tiltak for å sette kvalitet, kunnskap og kompetanse på dagsorden. Det var også brukt mye tid og energi på å finne hensiktsmessige strukturer, utforme gode konsepter og design og på innsalg av disse. Imidlertid kunne vi ikke se så mange spor av og videre planer for det som kan være med å opprettholde kunnskapsutvikling, nemlig de dynamiske og sirkulære prosessene. (Rohlin et al., 1994, Johannessen et al. 1999)

Den strategiske kunnskapsprosessen kan synes å ha vært organisert omtrent som et prosjekt. ”Nå er vi ved veis ende”, fortalte virksomhetslederen. Vi tolket dette som at ledelsen nå ville ”slippe” prosessen og at de regner med at oppslutningen videre er sikret.

Det andre forholdet var i hvilken grad ulike tilnærminger til strategi og kunnskapsutvikling kan gi ulike muligheter for å nå strategiske mål innen kunnskapsutvikling. Det kunne virke for oss som ledelsen i Kanvas har en strukturell tilnærming til kunnskap og kunnskapsprosesser. Slik blant annet Newell et al. (2002) og Gotvassli (2007) beskriver dette perspektivet, handler det mye om at eksplisitt kunnskap, eksempelvis skriftlige planer og anbefalinger, kan behandles og spres til ulike deler av virksomheten gjennom kanaler som er tiltenkt slik kunnskapsdeling. Den øverste ledelsen ser ut til å ha tro på at strukturendringer og sentralt initierte tilbud og løsninger er til felles beste. Slik kan det jo også være. Men som Rohlin et al. (1994) og von Krogh et al. (2001) påpeker, er det samspill i strategiprosessen og utvikling av en samlende visjon som fører til eierskap og engasjement, og som best skaper felles retning og grunnlag for kunnskapsintegrering og læring i virksomheter. I følge Johannessen og Olsen (2008) må ledelsen forstå og lede virksomheten som et interaktivt og kreativt system. Selv om det kanskje ikke er tatt nok hensyn til at strategiarbeidet bør foregå overalt i virksomheten og føre fram til en felles energigivende kunnskapsvisjon, mener vi at de strukturelle rammene som er etablert godt kan fremme kreativitet og kunnskapsutvikling dersom det prosessuelle perspektivet får en større plass.

Ledelsens engasjement og strategiske fokus er viktig for å skape gode forutsetninger for og å drive prosesser fremover. På den andre siden er utveksling av tanker og ideer ved de ulike barnehagene i Kanvas minst like viktige kilder til forbedring og fornying. Etter vårt syn må disse være selve grunnlaget for fagplan- og kunnskapsutviklingen i virksomheten. Da først kan en si at ledelsen forstår og leder virksomheten som et interaktivt og kreativt system der lærings- og forbedringsarbeidet har til hensikt å øke verdiskapningen til kunder, ansatte, eiere og fellesskapet.

Kanvas hadde, etter vår vurdering, en ledelse som ville mye på vegne av virksomheten sin. Vi møtte en utviklingsorientert virksomhet med en ledelse som hadde vilje og mot til å utfordre seg selv i forbedringsarbeidet. Vi så et sterkt strategisk fokus og en planmessig og omfattende

tenkning rundt kunnskapsutvikling. Dette ga oss ytterligere grunn til å ønske et videre samarbeid med tanke på å utforske kunnskapsutviklende prosesser.

Parallelt med våre analyseoppgaver med utgangspunkt i Kanvas hadde vi startet en prosess med organisasjonen om et eventuelt samarbeid. I det første møtet med Kanvas' daglige leder (tidlig 2009) avklarte vi et felles grunnlag for samarbeid med utgangspunkt i masteroppgaven, samtidig som vi ble bedre kjent med ledelsens tanker om organisasjonen og hvilken rolle den ønsker å spille i det feltet de opererer. Interessante tema som ble trukket frem var voksnes tilstedeværelse, læring og endring særlig koblet til etablerte sannheter og mulige myter. Innenfor temaet læring snakket vi om det å se læring som en reise sammen med personalet, hvor kunnskap, handling og holdning ville stå sentralt. "Den beste handling i det ytterste ledd" har vært et viktig motto for Kanvas, og satsingene på det de har kalt Kanvasskolen og Kvalitetsskolen reflekterer dette. Implementering ble trukket frem og diskutert som den mest kritiske faktoren og som avgjørende for at ideer kan bli til handling.

Konklusjonene fra dette møtet var at begge parter ønsket et nærmere samarbeid, og at kompetanseutvikling med fokus på implementering og "læring som en reise for personalet" ville være aktuelle samarbeidstema. Vi avtalte videre at leder av Kanvas kompetanse var en naturlig kontaktperson, og at det ville være nødvendig å sette av tid og ressurser både til møter med Kanvas Kompetanse og til informasjon om opplegget ut til barnehagene.

Det naturlige neste skritt var å møte leder for Kanvas kompetanse for å få et mer utfyllende bilde av enhetens oppbygging og faglige ståsted, samt at vi i fellesskap skulle vurdere å konkretisere hvilken nytteverdi vår studie kunne ha for organisasjonen. Tanken om medvirking som fokus for masterarbeidet i Kanvas begynte å ta form hos oss, og vi var opptatt av å sjekke ut om det var interesse for å utforske dette i organisasjonen. Oppfatninger av, holdninger til og ikke minst praksis i forhold til kunnskapsutvikling og kompetanse ble viktige tema, samt å konkretisere fokus for samarbeidet.

Leder av Kanvas Kompetanse fortalte at grunnen til at de har valgt å legge opp til varierte tiltak med hovedvekt på egenbaserte læringsprosesser er deres kobling til et konstruktivistisk og helhetlig syn på læring. Dette henger sammen med erkjennelsen av læring som en aktiv prosess mellom den som lærer og det som skal læres. I denne forbindelsen er Kanvas

kompetanse opptatt av å finne ut om implementering av dagens kunnskapsutviklende tiltak fungerer effektivt nok i organisasjonen, altså i de ulike barnehagene de driver. En mulighet de så for seg var at det i større grad fokuseres på lederes praktisering av medvirkning også når det gjelder å planlegge og gjennomføre kompetansehevende tiltak.

Mulig utbytte av samarbeidet ble av leder av Kanvas Kompetanse vurdert som flerspektret. Det ville gi organisasjonen en anledning til å vurdere seg selv i større grad gjennom å få bekreftelser, alternativer eller utfordringer i forhold til dagens praksis. Det som imidlertid ikke ble vurdert som interessant var å få påpekt feil og mangler uten forslag til alternativer. Studien kunne også bli en mulighet til å få vite hva slags oppfatning pedagogiske ledere har rundt temaet medvirkning, samt hvordan medvirkning oppleves i organisasjonen, særlig i forhold til tiltak som er initiert sentralt og kommer "ovenfra". Studien ville også kunne være en tydeliggjøring av hva behovene er og muligens gi flere ideer om hvordan en kan håndtere en gruppe medarbeidere som er så stor.

Etter case-studiene og innledende samarbeid satt vi igjen med noe informasjon og noen analysepunkter vi syntes var viktige å ta med oss videre.

Fra strategi-samtalene og analysene merket vi oss at:
- daglig leder ser organisasjon en som en merkevare
- de ansatte sees som en viktig kundegruppe og at de derfor involveres i strategiarbeid
- i strategiarbeid blir implementeringen sett som en akilleshæl
- systematisk strategiarbeid vurderes til å gi et faglig solid grunnlag som kan sikre søkere.

Våre tanker rundt dette temaet var at det systematiske strategiarbeidet, og blant annet at det er koblet til økonomi, sannsynligvis gir gode resultater, men at en bredere deltagelse i prosessene antagelig ville øke både resultat og sikre gjennomføring (implementering).

Fra samtaler med Kanvas kompetanse og analysen rundt fagplanen ble de viktigste inntrykkene at:
- avdelingen skal gi tilpasset opplæring med høy service og samarbeide med barnehagene.
- avdelingen har et konstruktivistisk læringssyn og vil at ansatte skal ta aktivt del i siin egen læringsprosess
- det er utfordrende for avdelingen å nå ut til alle barnehageavdelingene

- lederutviklingsprogram tilbys også pedagogiske ledere og baseres på faglige samlinger og veiledning

Våre kommentarer til fagplanen var at den fremsto for oss mer som en kursplan, og at vi savnet tydeligere spor av interaktivitet og dynamiske, sirkulære prosesser som kanskje i større grad ville ha inspirert til kreativitet og det å opprettholde kunnskapsutvikling.
I forholdet mellom strategiarbeid og kunnskapsutviklende aktiviteter var våre poeng at prosessen kanskje ville profitere på at det prosessuelle perspektivet fikk en større plass, samt at det i større grad ble tatt utgangspunkt i tanker og ideer fra hele organisasjonen i arbeidet.

Fra de forberedende samtalene var uttrykkene *Den beste handling i det ytterste ledd* og "læring som en reise for personalet" bærende, og igjen ble implementering trukket frem og diskutert som den mest kritiske faktoren og som avgjørende for at ideer kan bli til handling. Implementering sett i lys av kunnskapsutviklende tiltak, og hvorvidt tiltakene fungerer effektivt nok i organisasjonen, ble også poengtert i samtalene. Dette ble igjen koblet til lederes praktisering av medvirkning når det gjelder å planlegge og å gjennomføre kompetansehevende tiltak.

Konklusjonene vi trakk etter både del-analyser og forberedende møter var at begge parter ønsket et nærmere samarbeid, og at kompetanseutvikling med fokus på implementering ville være aktuelt samarbeidstema. Ønsket fra partene var at samarbeidet kunne gi organisasjonen alternative måter å se og utvikle deres egen praksis på knyttet til kunnskapsutvikling, medvirkning og prosesser.

Med disse tankene på kartet startet en prosess frem til det som ble til vår problemstilling for studien og til samarbeidsavtalen mellom oss som masterstudenter og stiftelsen Kanvas.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som ledere og reflekterte praktikere med fokus på sammenhenger mellom hensikt og realisering, samt tilrettelegging av utviklingsprosesser, ønsker vi å finne frem til strategier og samhandlende metoder som fremmer meningsskaping og gode resultater i en organisasjonsmessig kontekst.

Kanvas er en utviklingsorientert organisasjon, som gjennom mange store prosjekter har involvert ansatte og gjennomført forbedringsarbeid på mange av barnehagevirksomhetens kjerneområder. De er samtidig på leting etter flere gode metoder for å implementere utarbeidede og vedtatt strategier og å kunne være i front innen sektoren når det gjelder å representere kvalitet og være den mest attraktive tjenestetilbyderen.

Dette har ført oss frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan medvirkning styrke lærings- og innovasjonsarbeidet i Kanvas?

Problemstillingen er delt inn i tre mer presise forskningsspørsmål:

1. *Hva forstås med begrepet medvirkning i Kanvas?*
2. *På hvilke måter kobles forståelsen av medvirkning til ledelse/lederskap?*
3. *Hvordan kan ledere i Kanvas styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder?*

1.2.1 Definisjoner og avgrensninger

I denne studien definerer vi medvirkning som deltakelse i ulike typer strategisk forbedringsarbeid. Begrepet medvirkning knyttes ofte til situasjoner der individer som befinner seg på ulike hierarkiske nivå får muligheter til å øve innflytelse på en prosess der en eller flere parter fatter beslutninger (Elvekrok, 2007).

Elvekrok (2007) brukte følgende definisjon av medvirkning i sin doktorgradsstudie *Medvirkning – mer enn medvirkning*:

> *A conscious and intended effort by individuals at a higher level in an organization to provide visible extra-role or role-expanding opportunities for individuals or groups at a lower level in the organization to have a greater voice in one or more areas of organizational performance*
> *(Elvekrok, 2007, s. 45)*

Vi har vært opptatt av å se medvirkning som noe annet enn den medbestemmelsen som er regulert av og beskrevet i avtaleverket mellom partene i arbeidslivet. I tråd med definisjonen over, har vi tenkt på medvirkning mer som en fellesbetegnelse på situasjoner som involverer medarbeidere i arbeid som har med virksomhetens felles anliggender og mål å gjøre.

Når det gjelder læringsdimensjonen, har vi konsentrert fokuset til å gjelde læring i en organisasjonsmessig kontekst. Vi har sett læring som utvikling av medarbeiderne i en eksperimentell prosess med særlig oppmerksomhet rettet mot konsekvenser og resultater, og har hentet inspirasjon både fra Elkjær (2005) og Dewey (2005). Læring i organisasjoner kan særlig kobles til fremveksten av en kunnskapsbasert økonomi og behovet for hurtigere og mer effektiv innovasjon som følger med for den enkelte virksomhet. (Elkjær, 2005).

Vi forstår innovasjonsarbeid som fornyelse og forbedring av eksisterende praksis. Denne forståelsen får støtte av Spilling (2006), som peker på at i det innovasjonsforskningen er vanlig å definere innovasjon som det å gjøre noe nytt eller å anvende ny kunnskap slik at det får økonomisk betydning og/eller kan berike folks liv. Innovasjon er evnen til å operasjonalisere ideer og anvende kreative løsninger, og kan omfatte prosesser, metoder eller produkter (Spilling, 2006).

1.3 Om fagfeltet (state of the art)

Både før vi startet arbeidet og underveis i prosessen hadde vi behov for å orientere oss om hva nyere forskning og mer praksisbasert kunnskap kunne bidra med til forståelse av fagfeltet medvirkning i utviklingsprosesser.

Vi har valgt å avgrense oppmerksomheten vår til å gjelde norske forhold og norske bidrag, fordi vi synes vi har funnet mye ny spennende litteratur herfra, og fordi vi ønsket å plassere vår egen studie i en nasjonal kontekst. Som en kuriositet kan vi starte med å betrakte den norske tradisjonen når det gjelder bedriftsdemokrati og medarbeideres posisjon i lys av følgende korte anekdote: En norsk delegasjon av ledere reiste til Japan for å lære om japansk ledelsesfilosofi og forbedringsstrategier. Da de kom, ble de møtt med spørsmålet: ”Why do you come here when you have Thorsrud?

Med denne gjennomgangen har vi ønsket å tydeliggjøre aktuelle teoretiske bidrag og ikke minst trekke frem de mer erfaringsbaserte bidragene som nettverk, workshops og lignende.

Ingunn Elvekrok (2007) har i en doktorgradsstudie som omfattet 58 strategiske endringsprosjekter i 32 bedrifter på Nord-Vestlandet funnet at det å ta ansatte aktivt med og gi muligheter for reell innflytelse skaper en mer fleksibel og endringsdyktig organisasjon. Avhandlingen har gitt bidrag til ny teori gjennom operasjonalisering av medvirkning som et flerdimensjonalt begrep og kvantitativ testing av empiriske sammenhenger i et felt som domineres av casestudier. Medvirkning definert som et generelt begrep har begrenset innvirkning på endringsprosess og endringsutfall. Funnene gir empirisk støtte til påstanden om at ulike medvirkningsformer har ulik effekt på avhengig variabel, og viste positiv sammenheng mellom medvirkning og en rekke avhengige variabler som var relevante i evalueringen av suksess i endringsprosjekter. Studien kan ha implikasjoner for ledelse og organisering av strategiske endringsprosjekter på flere områder. (Elvekrok, 2007)

Amundsen og Kongsvik (2008) har i en studie undersøkt hva som skjer når det settes i gang prosesser i organisasjoner uten at dette er knyttet til det de ansatte opplever som nyttige tiltak for å forbedre virksomheten. De har et ”nedenfraperspektiv” på organisasjonsendringer, og de hevder at reell medvirkning er en sentral og nødvendig betingelse for å lykkes. De gjør også et poeng ut av at mulige konsekvenser av manglende medvirkning er at ansatte får en svekket lojalitet til virksomheten og at det endog får konsekvenser for det økonomiske resultatet.

I en empirisk studie utført i 75 ledergrupper, fordelt på 35 norske foretak som dekket både privat og offentlig sektor, har Bang og Middelfart (2010) koblet grad av dialog med effektivitet i ledergruppene. De fant at det var en sterk og positiv sammenheng mellom graden av dialogisk kommunikasjon og teameffektivitet. Dialog som samhandlingsform så ut til å ha en selvstendig påvirkning på effektivitet og resultat av ledergruppenes arbeid i henhold til komplekse saker, slik lederne selv opplevde det. Forskerne har selv sagt at det trengs flere studier for å finne ut hvor robust denne sammenhengen er, om det også kan identifiseres hvilke faktorer som stimulerer og hvilke som hemmer dialog i ledergrupper, og om det er mulig å trene ledergrupper i dialogisk kommunikasjon. De gjennomførte imidlertid ikke eksperimentelt design, men et mer klassisk informant- og observasjonsdesign, og har derfor ikke utforsket hvorvidt og hvordan dialog i praksis forårsaket merverdien.

Rennemo (in press) er opptatt av at ledelsesverdiene og arbeidsorganiseringen som har vært fremtredende i norske foretak, med referanse til "den skandinaviske modellen", og som har fokus på relasjonsbygging og er preget av involvering, konsensus og selvledelse, nå er utsatt for et sterkt press. Dette gjelder i særlig grad store foretak, der nye eiere holder til i andre land og beslutningssentrene flyttes ut av landet. Rennemo bygger sin antakelse blant annet på innsikter fra eget virke i den globale virksomheten Siemens. De nasjonale og lokale kontekstene vil med en slik utvikling utviskes og "den folkelige dansen vil få trangere kår". Danselokalet blir brukt som et metaforisk utgangspunkt i artikkelen. For å demme opp for trusselen mot våre ledelses- og organisasjonsidealer, tar han til orde for å fremheve enda mer verdier som "at alle snakker og danser med alle" og at ledere utvikler "management by dancing" som blant annet inkluderer dialog, samhandling og forståelse for det relasjonelle (Rennemo, in press)

Vi har i tillegg sett på hva som har vært gjort i det siste av arbeid og undersøkelser ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). Vi fattet særlig interesse for en publikasjon som omhandlet medvirkningsbasert organisasjonsutvikling og dokumenterte praktiske metoder for bedriftsutvikling knyttet til et langvarig utviklingsarbeid i bedriften Scana Steel (Wathne, Fossen, Steinum & Qvale, 2008). Rapporten konkluderer med at de nye samarbeidsmåtene, som besto av et utvalgt spekter av metoder for å skape bred medvirkning og involvering, bidro til oppfyllelsen av forbedringsarbeidet knyttet til leveringspålitelighet, kvalitet og kostnadseffektivitet (Wathne et al., 2008; s 20). Det mest interessante ved norske FoU-prosjekter på dette feltet de siste årene er at det bedriftsovergripende samarbeidet er kommet sterkt i fokus. Forskerne har registrert en betydelig utvidelse av bedriftsdemokratiet ved at det etableres bedriftsgrupperinger som koordinerer utvikling og innovasjoner på tvers, regionalt eller nasjonalt.

Vi også vært opptatt av å oppdatere oss ved å involvere oss i det noe av det som tenkes og praktiseres av deltagende metoder. Det har blant annet ført oss til deltagelse på en workshop med Art of Hosting, dialogkurs med stiftelsen Flux, nettverksmøter med Delta, tilstedeværelse på oppstarten av Norsk Dialog, og til å få møte med konsulentselskapet Institutt for medskapende ledelse (IML). Vi har også fulgt de nettbaserte praksisnettverkene Art of Hosting og World Cafe.

Art of Hosting, med workshops og praksisfelleskap for prosessledelse, tar utgangspunkt i de holdninger og ferdigheter som må til for å skape muligheter for systemiske prosesser i en gruppe eller en organisasjon. Kunsten det her refereres til er kunsten å beherske vertskapsrollen i et lederskap. I vertskapsrollen ligger noe annet enn tradisjonelt lederskap eller fasilitering. I denne rollen ligger et sett av metoder og verktøy som kan skape forutsetninger for at deltagerne har tilgang til den kollektive intelligensen som finnes i gruppen gjennom meningsfull dialog og utforsking (Art og Hosting, 2009).

Norsk Dialog er under etablering som et kompetansesenter for dialogiske metoder i Norge. Et viktig element i dette kompetansesenteret vil være nettverket Dialogforum, som skal være et nettverk for mennesker som benytter dialogiske metoder eller forsker på slike. Etter hvert er det tenkt at det kan settes sammen tverrfaglige team som kan gi inspirasjon til nye prosjekter på området dialog. Nettverket DELTA (nettverk for deltagende metodikk) fusjonerte med Norsk Dialog i januar 2010. Invitasjonen til første møte i Norsk Dialog sitt dialogforum hadde overskriften; Startpunkt for en evolusjonær prosess – Dialogiske metoder i praksis. Rundt 60 deltagere, forskere, organisasjonskonsulenter, kunstnere, byråkrater, arkitekter, samfunnsplanleggere og lærere møttes til utforsking av ulike sider ved dialogisk praksis. Dagen ble innledet med foredrag om dialog av Marjorie Parker, som vi også senere har hatt kontakt med.

Stiftelsen Flux har som formål er å bidra til en harmonisk og meningsfylt verden, arbeide for åpen dialog og nytenkning og bidra til en utvidet og helhetlig kommunikasjon og virkelighetsforståelse. I 2009 utviklet og startet Flux med kurs i dialog. Kursene er tuftet på den Bohmske forståelse av dialog og videreutvikles blant annet sammen med flere deltagere fra Norsk Dialog.

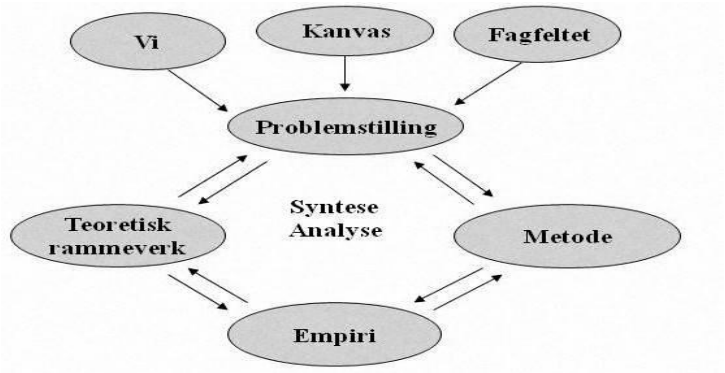
Konsulentselskapet Institutt for medskapende ledelse (IML) sier om seg selv at medskapende ledelse står sentralt i hva de tror på i lederskap og legger til grunn for sitt arbeid med lederutvikling. De hevder at møtet mellom leder og medarbeider er medskapende når det er preget av **e**nergi, felles mål, læring, og endring. IML sier at medskapende prosesser handler om å skape målrettet utvikling slik at den enkelte medarbeider vil, kan og våger mer – og på den måten bidrar til at virksomheten utnytter sitt potensial. IML holder til i Oslo og har ti konsulenter med ulik bakgrunn.

Disse ulike bidragene, både teoretiske og praksisbaserte, har hatt innflytelse på hva vi tenker om medvirkning og hvordan det kan praktiseres. Det vil speiles i ulik grad gjennom vår studie.

1.4 Forskningsprosessen

Samarbeidsavtalen utrykker det overordnede målet for Kanvas kompetanse. Dette hadde vi også som ett av utgangspunktene da vi startet denne forskningsprosessen. Avdelingen ønsker sterkt å bidra til kvalitetsforbedring i Kanvas gjennom å videreutvikle og kontinuerlig forsterke de ansattes kompetanse. For å nå dette målet ser de det som nødvendig å skape helhetsforståelse i organisasjonen. De ønsker videre at det blir arbeidet på en slik måte at alle medarbeidere blir inkludert, og kan få eierskap til og kjenne ansvar for utvikling av virksomheten og egen læringsprosess. Viktige mål for oss har blant annet vært masterstudiets målsetninger om å utforske praksis (belyse og analysere ved hjelp av relevant teori) i en organisasjon eller selv være både deltaker og forsker i gjennomføringen av et forbedringsarbeid. Sentralt i disse målkriteriene er også dette med at kunnskaps- og organisasjonsutvikling skal baseres på aktive og deltakende prosesser. I forbindelse med formaliseringen av samarbeidet med Kanvas kompetanse ble det utformet som et mål om å bygge medvirkning inn i Kanvas sin kjerneaktivitet for kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Med dette som grunnlag, begynte vi det møysommelige arbeidet med å tilrettelegge for forskningsprosessen. Det ble planlagt å intervjue ledere på ulike nivå i Kanvas, for å få innblikk i hvordan forståelsen av medvirkning kommer til uttrykk. Det ble også planlagt intervensjoner, som en utprøving av ulike medvirkende metoder, i den hensikt å bidra med empirisk materiale til å forsterke og om mulig inspirere til å fornye lærings- og utviklingsprosessene i Kanvas. Siden Kanvas kompetanse skulle starte opp et nytt og omfattende lederutviklingsprogram i denne perioden, fikk vi også en mulighet til å ”studere” hvordan denne oppstarten ble gjennomført. Slik har vi illustrert forskningsstudien vår:



Figur 1: Forskningsstudien vår, egenprodusert (2010)

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven inneholder seks kapitler. Introduksjonskapitlet inneholder først en kort presentasjon av oss selv. Deretter følger en presentasjon av feltet vårt, Kanvas, der vi også har med en oppsummering av tidligere analyser vi har gjort, og som danner bakgrunn for denne studien. Problemstilling og forskningsspørsmål etterfølges av en redegjørelse av fagfeltet (state of the art). Kapittel to omhandler teoretiske perspektiver og bidrag som setter studien vår inn i en større teoretisk ramme. Kapittel tre tar for seg metodeteori og valg av metodedesign. Empirien blir oppsummert i kapittel fire, samtidig som vi gjør rede for analysestrategier og foretar en foreløpig analyse. I kapittel fem analyseres og drøftes de tre forskningsspørsmålene og i kapittel seks oppsummeres studien, samt at vi trekker frem det vi mener kan være mulige bidrag til fagfeltet, til Kanvas og til egen videreutvikling.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Vårt faglige fokus da vi startet dette forskningsarbeidet var rettet mot teoretiske perspektiver som omhandlet organisasjonsmessig læring og utvikling. Kanvas har som overordnet strategi å skape en helhetsforståelse i organisasjonen ved å arbeide på en slik måte at alle medarbeidere blir inkludert og dermed får eierskap og ansvarsfølelse for utvikling av virksomheten og egen læringsprosess (Samarbeidsavtalen, 2010). Problemstillingen vår handler om å styrke lærings- og utviklingsprosesser i Kanvas med særlig fokus på medvirkning som utviklingsstrategi. I den teoretiske delen av oppgaven vår ønsker vi å sette læring og utviklingsarbeid inn i en teoretisk ramme. Først i dette kapitlet vil vi ta for oss noen grunnleggende perspektiver, og gjøre rede for hva slags organisasjonsforståelse vi bygger på i tilnærmingen vår til kunnskap, læring og kunnskapsutvikling.

Vi er også opptatt av å sette vår egen medvirkningsforståelse inn i en teoretisk sammenheng. Videre ønsker vi å vise noen teoretiske koblinger mellom ledelse og en medvirkende praksis. Til slutt i teorikapitlet vil vi presentere noen utvalgte medvirkningsbaserte metoder og fundamentere disse i teoretiske og empiriske bidrag.

2.1 Grunnleggende perspektiver

For å vise hvilke teoretiske elementer som danner grunnlaget for våre perspektiver og innfallsvinkler, er det først fruktbart for oss å foreta en orientering i organisasjonsteorien og dernest en posisjonering i forhold ulike organisasjonsperspektiv.

2.1.1 Organisasjonsforståelse

Når det gjelder organisasjonsforståelse og organisatorisk læring har vi hentet inspirasjon fra Morgan (1998). Morgans bruk av metaforer gir oss innsikt som er nyttig å ta med seg. Organisasjoner som sammenlignes med hjernelignende systemer, med kapasitet til læring og nyorganisering, gir oss en relevant ramme å betrakte organisasjoner ut i fra. Metaforen inviterer oss til å tro at idealet om å skape lærende organisasjoner er mulig. Læren om kybernetikk, holografisk selvorganisering og dobbelkretslæring er kraftfulle måter å få organisasjonslæring til på. En annen metafor, endringsmetaforen, får oss til å tenke mer på organisasjoner, som i sin konkurranse og samhandling er preget av kamp, kaos og stadige hyppigere omstillinger. Kompleksitetsteori, systemdynamikk og endringslogikk er her bud

som hjelper oss til å forstå organisasjonsmessige fenomener som både motstridende og spenningsfylte, men som samtidig kan gi store muligheter til endringer, vekst og nyskapende resultater (Morgan, 1998).

Disse metaforene beskriver to forskjellige typer dynamiske organisasjoner. Ved å trekke inn metaforen som ser organisasjoner som maskiner, der strukturer, organisasjonskart og planer er viktige elementer, tar vi inn et helt annet organisasjonsperspektiv. Definerte standarder, funksjonsbeskrivelser, opplæringsplaner, prestasjonskrav og evalueringsopplegg er naturlige styringssystemer i slike organisasjoner. Organiseringen av arbeidet skal være rasjonell, målrettet og effektiv. (Morgan, 1998). Vi tenker at selv om den mest mekaniserte formen for byråkrati er så utbredt i dag, er det mange organisasjoner som er preget av det rasjonelle synet på hvordan oppgaver skal løses og mål skal nås.

Gjennom slike bilder av organisasjoner utfordres vi til å tenke i nye og produktive baner, samtidig som vi er klar over metaforenes begrensninger og mulighetene for å se seg "blind". Vi ser styrker og svakheter i alle disse tre innfallsvinklene til organisasjonsforståelse, og det er fristende å trekke med seg videre elementer fra alle tre perspektivene. Det som likevel treffer best i forhold til vårt eget ståsted som forskende praktikere, er de dynamiske og prosessuelle tilnærmingene som vi finner i både hjernemetaforen og metaforen om organisasjoner som er i stadig endring. Det som er faglig inspirerende og nyttig ved å bruke metaforer her er koblet til at vi kan se fordeler og ulemper med alle organisasjonstypene, og vi tenker at langt de fleste virksomheter har elementer fra flere eller alle disse beskrivelsene.

Et viktig bidrag til hvordan lærende organisasjoner ser sin verden, er systemtekningen (Senge (2004). Systemtenkingen er den disiplinen som begrepsmessig underbygger alle hans læredisipliner. Systemperspektivet viser oss at vi må se på de underliggende strukturer som påvirker individers handlinger og som skaper forhold der bestemte hendelser kan inntreffe. Når vi skal se etter systemstrukturer, handler det altså om å se de vesentlige relasjonelle forhold som påvirker adferd over tid. Relasjonelle forhold ses her i et større perspektiv enn det rent mellommenneskelige. Det handler om nøkkelvariabler i en organisasjon som for eksempel ledelsesmessig kompetanse, syn på ideutvikling, ressurstilgang og størrelse på enheter. Samtidig er det et viktig poeng at systemstruktur også handler om den enkelte, i det vi selv som enkeltindivider er et ledd i denne strukturen, og dermed har påvirkningskraft i og

på systemstrukturen. Dette er en bevissthet som få umiddelbart har, mener Senge. Oftest er det slik at vi tolker omstendighetene dit hen at vi nærmest er tvunget til å opptre på en bestemt måte. Det handler her om at medarbeiderne i organisasjonen blir bevisst systemstrukturene, og derigjennom kan få muligheter til å redefinere sin egen påvirkningsmulighet. Det er tenkemåten som endrer oss. Ikke bare gjelder det å tenke deler til helheter, men det handler også om å gå fra å se mennesker som reagerende på nåtiden til å se mennesker som aktive deltagere som skaper sin egen fremtid (Senge, 2004).

Systemperspektivet viser også at det finnes flere nivåer med forklaringer i enhver kompleks situasjon. De som søker forklaringer ved å se på enkelthendelser (hvem gjorde hva mot hvem i denne situasjonen?) "dømmes" til en reaktiv tankegang. Forklaringer ut fra enkelthendelser er mest utbredt i vår kultur, og det er også grunnen til at reaktiv ledelse er så utbredt. Forklaringer som tar utgangspunkt i adferdsmønstre retter søkelyset mot mer langsiktige trender og deres konsekvenser. Den bryter den kortsiktige reaktivitetens grep og kan antyde hvordan vi kan møte skiftende trender på sikt. Det tredje forklaringsnivået, strukturelle forandringer, er det minst vanlige og det kraftigste. Her er spørsmålet: Hva forårsaket disse handlingsmønstrene? Strukturelle forklaringer er så viktige fordi det bare er de som retter seg mot underliggende adferdsårsaker på et nivå som atferdsmønstre kan endres. Struktur produserer adferd, og forandringen av underliggende strukturer kan skape forskjellige atferdsmønstre. I denne forstand er strukturelle forklaringer i seg selv generative, det vil si skapende. Struktur i menneskelige system omfatter den "operative politikken" til de som tar beslutningene i systemet. Derfor vil det å endre vår beslutningsform medføre endringer i systemstrukturen (Senge, 2004).

Vi trekker frem Senges forståelse og poenger her er fordi vi senere vil komme inn på ulike former for medvirkning, og fordi vi forstår det slik at endringer i medvirkningsformer kan endre systemstrukturen i en retning som øker en organisasjons evne til læring, innovasjon og utvikling. Vi har stor sans for Senges tro på at enkeltmenneskets forståelse av helhet bidrar til dets kapasitet for utvikling. Dette var et sentralt poeng også for leder av Kanvas kompetanse, et poeng som vi vil forfølge videre i oppgaven vår.

2.1.2 Perspektiver på kunnskap og læring

I våre forundersøkelser i Kanvas og samtaler vi hadde som ledet frem til samarbeidsavtalen vår, var organisasjonens kunnskapssyn noe vi spesielt var interessert i å få en bedre forståelse av. Vi er opptatt av sammenhengene mellom kunnskapssyn og synlig praksis som basis for refleksjoner og vurderinger i tilknytning til empirien vår.

Det er ikke lett å finne en dekkende og samlende definisjon av hva kunnskap er. I faglitteraturen finnes det mange ulike syn og innfallsvinkler når det gjelder kunnskap og kunnskapsutvikling (Gotvassli, 2007).

Kunnskapsforståelsen har endret seg gjennom historien fra et positivistisk-empirisk og kognitivt kunnskapsbegrep til et pragmatisk begrep, slik det ble transformert av Dewey og Wittgenstein, hvor erfaring, læring og språklig-sosiale fellesskap er bærere av kunnskap. Siggaard Jensen forfekter at enhver kunnskapsproduksjon også er en kunnskapservervelse. Derfor, hevder han, er læring og forskning to sider av samme sak (Siggaard Jensen i Christensen, 2000).

Synet på kunnskap kan deles i to hovedretninger; det strukturelle perspektivet og det prosessuelle perspektivet (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2002). I det som kjennetegnes som det strukturelle perspektivet blir kunnskap sett på som noe spesifikt og identifiserbart som individer og organisasjoner har, og som derfor kan gjøres eksplisitt, kartlegges, behandles og spres gjennom systemer og prosedyrer. Det synet som omtales som den prosessuelle tilnærmingen til organisasjonsforståelse, kunnskap og læring, oppfatter kunnskap som et sosialt og konstruert fenomen, noe som skapes i samhandling mellom mennesker. Kunnskap blir da et relasjonelt og dynamisk fenomen som er innbakt i kultur, kropp og handling. Som følge av denne forståelsen blir det meningsløst å betrakte kunnskap som noe som kan sorteres, måles og overføres (Newell et al., 2002; Irgens, 2007).

For oss oppleves det naturlig og logisk å knytte kunnskap til menneskelig samspill. Begrepsinnholdet blir da både relasjonelt og prosessuelt, og fremstår mer som aktiviteten å skape kunnskap og å utvikle kunnskap. Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og for dialog (von Krogh et. al, 2001). Når kunnskapen er en prosess som går ut på å skape ny kunnskap i samhandling, og på en eller annen måte ta denne kunnskapen

i bruk, handler det om læringsprosesser, slik vi ser det. Vi mener også det kan være grunn til å oppfatte kunnskapsutvikling og læring som synonyme begreper inn i en sånn forståelsesramme.

John Deweys pragmatiske syn på læring fremstår for oss som særlig relevant opp mot det utforskende forskningsarbeidet vi har i vårt samarbeid med Kanvas. Deweys læringssyn representerte en ny ontologi og en forståelse av læring som en kontinuerlig vekst. Læring er først og fremst et ontologisk anliggende, som ikke kan reduseres til et epistemologisk spørsmål om kunnskap og kunnskapstilegnelse. Dewey ser på læring som en kontinuerlig prosess; å bli, det vil si å vokse som menneske, som kultur og som samfunn (Elkjær, 2005).

Med referanse til forordet i Demokrati og uddannelse (Dewey 2005), har de to redaktørene for det danske Dewey Biblioteket, Claus Madsen og Per Munch, skrevet at denne boken blir omtalt som et av hovedverkene til Dewey. Den har hatt svært stor innflytelse på moderne pedagogikk og praksis i utdannelse og samfunnsliv. Det hevdes også at konseptet "livslang læring", som nå er integrert i dagens utdannelsespolitikk på alle nivåer helt klart har røtter til Deweys utdannelsestenkning.

For Dewey handler utdannelse og læring like mye om demokrati. Et samfunn som ikke bare forandrer seg, men som også har som ideal å forandre seg til det bedre, vil ha andre utdannelsesformer og –metoder enn de samfunn som bare har videreføring av gamle vaner som mål. *Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring* (Dewey, 2005; s 99).

Slik vi forstår Dewey, kritiserte han dualismen som han mente hadde preget tidligere tenkning innen filosofi og pedagogikk; en oppdeling, fragmentering eller et pro et kontra av for eksempel individ og samfunn, teori og praksis, innhold og metode, subjekt og objekt. Han var opptatt av sammenhenger og kontinuitet. Han hevdet blant annet: *Eftersom demokratiets princip er det frie samkvem, den sociale kontinuitet, må demokratiet analogt hermed udvikle en erkendelsesteori, der i erkendelsen ser den metode, gennem hvilken en erfaring gøres anvendelig ved at udstikke retningen for og betydningen af andre erfaringer* (Dewey, 2005; 355). Dewey kalte sin egen erkjennelsesteori for pragmatisk, og mente med det at sann erkjennelse er å forstå og tilpasse seg situasjonen en lever i og bevisst bruke forståelsen til å

overvinne vanskeligheter og gjøre fremskritt og forandringer for en selv og den sammenhengen en er en del av (Dewey, 2005).

Deweys bidrag til pragmatismen var å føre den fra den stringente og logisk tenkende forsker (Peirce), via den religiøse humanisten (James), over til den politiske samfunnsborger, som er opptatt av å løse samtidens forskjellige problemer. Filosofi er kun interessant for Dewey hvis den kan brukes i den enkeltes og fellesskapets tjeneste. I Deweys pragmatisme er pragmatikere derfor opptatt av å løse problemer som har sin rot i de utfordringer som finnes i den aktuelle samfunnsmessige praksis. *Pragmatismen er en filosofi som definerer sannheten av begrepers betydning i konsekvensene i et fremadrettet og emergerende univers* (Elkjær, 2005;78).

Pragmatismens oppmerksomhet er altså på de åpne og spørrende løsninger, den ikke-statiske kunnskapen som bringer dynamikk inn i forståelsen av læring i organisasjoner. Pragmatismen er, i følge Dewey (2005), primært en metode i kraft av dens begrep om utforskning. Den er et middel til å definere og løse problemer og kan dermed medvirke til å forbedre verden. Først når man forstår verdien av de ikke-kognitive og emosjonelle erfaringene i Deweys erfaringsbegrep, kan man fullt ut forstå betydningen av Deweys begrep om utforskning, fordi utforskning er en metode til å utrede betydningen av et opplevd (følt) møte med en usikker situasjon, en konflikt i erfaringen (Elkjær, 2005)

Deweys pragmatiske oppfatning av læring gikk ut på at vi tilegner oss kunnskap ved å delta aktivt i praktiske, utforskende aktiviteter og ved å interagere med omgivelsene. Kunnskap skal være nyttig og fremadrettet. Gjennom utforskning, i form av kritisk eller refleksiv tenkning omkring anvendelse av ideer, hypoteser, begrep og teorier til å definere og å løse opp en usikker situasjon, skapes muligheter for nye handlinger, betydninger og potensialer. Prinsippene om samspill, refleksjon og kontinuitet er grunnleggende i og for all læringsaktivitet (Dewey, 2005).

Dewey anvendte ofte betegnelsene instrumentalisme og ekperimentalisme for å beskrive sin versjon av pragmatismen. Ideer og begreper, forskjellige former for tenkning og abstraksjon, fungerer som instrumenter for eksperimentell handling. Tenkning fungerer som en metode til

å generere arbeidshypoteser hvor konsekvensene kan utprøves i en forestillingsverden eller i konkret handling og som sådan kan betraktes som eksperimentelle (Dewey, 2005).

Kjernen i Deweys utdannelsestenkning er oppøvelsen av evnen til å anvende kritisk eller refleksiv tenkning til å handle stadig mer informert og intelligent. Erfaring er den kontinuerlige transaksjonen, den gjensidige prosessen, hvor subjekt og verden dannes og formes, og der erfaring samtidig er et resultat av denne transaksjonen. Erfaring er på en og samme tid en prosess og et resultat av prosessen og foregår i og med avtrykk i denne grunnleggende subjekt-verden relasjonen. Erfaring må ikke forveksles med vår hverdagslige forståelse av begrepet. Eksperimentelle handlinger er således ikke bare bevisstløs prøving og feiling, men handlinger styrt av en ide eller en hypotese (Elkjær, 2005:78).

Erfaringsbegrepet kan utdypes og bedre forstås ved å studere følgende tabell:

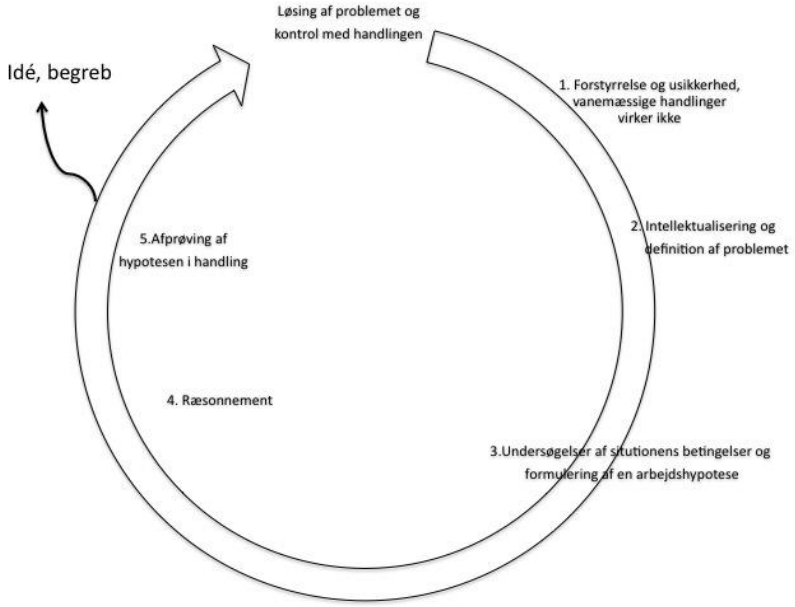
Traditionelt erfaringsbegreb	**Deweys erfaringsbegreb**
• Erfaring som viden • Erfaring som subjektiv • Erfaring som bagudrettet • Erfaring som enkeltstående oplevelser • Erfaring som handling	• Viden som en delmængde af erfaring • Erfaring som både subjektiv og objektiv • Erfaring som fremadrettet (konsekvens) • Erfaring som forbundne oplevelser • Erfaring som grunnlag for viden, indeholder begreper og teorier.

Figur nr 2, Dewey`s erfaringsbegrep (Elkjær, 2005, s. 100)

Når det gjelder erfaringsbasert læring, er det også et poeng å trekke inn Kolbs læringsmodell, som etter vår oppfatning kanskje den mest siterte og omtalte modellen. Vi har registrert at den er mye vist til og brukt på konferanser og kurs vi har deltatt på. I følge Elkjær (2005) er den kjent som en fasemodell for erfaringsbasert læring i tilknytning til gruppedynamikk og feedbackprosesser i problemorientert arbeid. En kritikk av Kolb går ut på at han bare er opptatt av individuell evne og lærestil, og særlig i enkeltstående situasjoner. Det er også hevdet at modellen han er kjent for bare utgjør en enkelt og mindre betydningsfull del av Lewins erfaringsbaserte læringsmodell, som i sin opprinnelse var knyttet til virkelige og helhetlige arbeidsprosesser (Elkjær, 2005).

Dewey argumenterer for at tenkning (kritisk eller refleksiv tekning) knyttes til en kontinuerlig utviklings- og forandringsprosess (Elkjær, 2005). Vår oppfatning av Dewey er at læring knyttes til opplevelse av usikkerhet og ønske om forandring. Gjennom utforskning får en anledning til også å validere eksisterende oppfatninger, ved at en kan prøve ut hypoteser i konkrete handlinger, og dermed dokumentere gyldighet som grunnlag for å løse den usikre situasjonen eller få ideer og begreper til å utforme en ny arbeidshypotese til utprøving osv.

Dette illustreres i Deweys utforskningsmodell som er vist nedenfor:



Figur nr 3: Dewey`s utforskningssirkel (Elkjær, 2005, s. 127)

Dewey har, på linje med blant annet Kolb, individet som sentrum og utgangspunkt i teoriutviklingen sin (Elkjær, 2005). I tillegg setter han, som vi tidligere har påpekt, det enkelte mennesket inn i en større samfunnsmessig sammenheng. Vi kunne ha gått mer inn i Deweys forståelse av subjekt-verdenrelasjon og videre inn i hans kultur- og samfunnsdimensjon, men vi velger nå å rette fokuset mot organisasjonen og arbeidsplassen, som er sentrum for vår studie. Som Elkjær stiller vi spørsmålet: Hvordan kan den transaksjonelle forståelsen av subjekt og verden begrepsliggjøres slik at det blir mulig både å forstå, forske i og intervenere i en organisasjons læreprosesser?

Vi har i denne gjennomgangen valgt særlig å presentere John Deweys læringssyn nokså grundig. Dette fordi vi opplever at det gir oss et solid teoretisk og faglig fundament å bygge

videre på når det gjelder læring og læringsprosesser i et organisasjonsperspektiv. Både Senges og Deweys teoretiske bidrag danner grunnlaget for den videre teoriforståelsen vår i forhold til læring og utvikling i en organisasjonsmessig kontekst, og med medvirkning og dialog som en gjennomgående verdi for organisasjonsutvikling og forbedret praksis.

2.2 Organisasjonen som læringsarena

Arbeidsplassen har blitt en nødvendig og hyppigere brukt læringsarena, nærmest som en følge av samfunnsendringene, som genererer større kompleksitet og fokus på konkurranse, prestasjoner og innovasjon i alle virksomheter. En flytting av læring fra de store og formaliserte utdannelsesinstitusjonene og ut til den enkelte arbeidsplass er eksempelvis en reaksjon på kravet om kontinuerlig kunnskapsproduksjon (Elkjær 2004).

Dette vil naturlig nok påvirke både hvordan en ser på og hvordan en legger til rette for læringsprosesser. Vi stiller oss tvilende til at om en organisasjon er opptatt av og holder på med læringsaktiviteter på arbeidsplassen, så er det ensbetydende med at denne organisasjonen er en lærende organisasjon. Dette vil prege våre valg av teoretiske perspektiv og bidrag videre under dette punktet.

Handlingsteoriene til Argyris & Schön har vært betydningsfulle bidrag til forståelsen av organisasjoner og læring i organisasjoner. Dette teoriperspektivet tar utgangspunkt i at det alltid ligger refleksjonsprosesser bak enhver handling. Tanke og handling kobles sammen. All praksis skjer på grunnlag av et sett av handlingsteorier. Konsekvensene av denne tenkningen er at organisatorisk praksis er innlært. Det vil si at endringsarbeid og ønsker om en ny praksis nødvendigvis også må være en læringsprosess (Klev & Levin, 2009).

I tillegg til de grunnleggende perspektivene til Senge (1998) og Dewey (2005), som vi har gjort rede for tidligere i dette kapitlet, vil vi særlig bygge på handlingsteoriene til Argyris & Schön (Argyris, 1990), den pragmatiske tilnærmingen til Elkjær (2005) og bidragene til von Krogh et al. (2001). Vi støtter oss også til det helhetlige og interaktive perspektivet på kreativitet og innovative prosesser som Johannessen & Olsen (2008) legger til grunn, synet på tillit som forfektes av blant annet Newel et al. (2002) og på tenkningen til Klev & Levin (2009) om samskapt læring.

2.2.1 Organisasjonsmessig læring

I følge Chris Argyris (1990), kan bakenforliggende verdier og tanker være så innarbeidede og automatiske at de brukes ganske ubevisst. De styrer strategier og handlinger på en måte som mange ofte ikke er klar over. Menneskelige behov for å ha kontroll over sin posisjon og styrke genererer gjerne handlinger som støtter og forsvarer denne posisjonen. Denne innøvde og forsvarspregede handlingsteorien har fått benevnelsen Modell I. Sosiale dyder som omsorg, støtte og ærlighet kan, sammen med en Modell I handlingsteori, skape utilsiktede forhold. I en organisasjon kan dette blant annet gi seg utslag i en praksis som er preget av defensive forsvarsmønstre. Det blir også vist til at mange læringsprosesser som foregår i organisasjoner bare er med og forsterker den samme inkompetansen. Dette blir av Argyris og Schön kalt enkeltkretslæring. For å redusere defensive forsvarsrutiner, må organisasjonsmedlemmene lære en ny handlingsteori (Modell II). Og for å utvikle organisasjonens kapasitet for læring, må det legges opp til og produseres dobbelkretslæring, som innebærer å endre de styrende verdiene og handlingsstrategiene (Argyris, 1990).

Elkjær skisserer tre ulike veier som alle gir retning til læring i organisasjoner. Det Elkjær kaller ”Den første vej” til organisatorisk læring, er basert på synet om at dersom hvert enkelt individ blir godt nok informert og i stand til å kommunisere med mindre defensive strategier, vil det i organisasjoner nærmest automatisk foregå en kollektiv læring som fører til bedre produktivitet og innovasjon. Både bidrag fra beslutningsteorien og fra organisasjonsteoretikerne Argyris og Schön blir trukket frem som eksempler på en slik tilnærming til organisasjonsmessig læring. Hun mener imidlertid at disse bidragene er mangelfulle og savner en forståelse for at det i organisasjoner både finnes overføringsproblemer mellom individnivået og organisasjonsnivået og prosesser som kan hindre adgang til å delta i læringen.

”Den andre vej” er benevnelsen Elkjær bruker på perspektivet om praksislæring, der læring finner sted som adgang til å delta i praksisfellesskap. Her bringes læringen inn i sosiale verdener og relasjonell aktivitet, noe som Elkjær også støtter seg til. Men hun stiller spørsmål ved hva det er som gir implikasjoner for læring; hva er det som setter i gang læringsprosessen? I fokuset på praksisfellesskapenes praksis, mener Elkjær at det er en fare for at samspillet mellom handling og bevisst tekning og mellom subjekt og verden kan forsvinne. *Læring er i teorien om praksislæring ikke et spørgsmål om at tilegne seg viden, om*

kognitive færdigheder og rummelighed (kapacitet), men et spørgsmål om at afkode praksisfeltets vidensformer og at udvikle en identitet som kompetent praktiker og medlem af et praksisfelt (Elkjær, 2005; 51).

Pragmatismen og "Den tredje vej" tilbyr, i følge Elkjær, en forståelse av organisasjonsmessig læring, som kan inkludere deler av de to første veiene, men som reformulerer læringsbegrepet og forsterker relasjoner og samspill mellom individ (subjekt) og organisasjon (verden) og betydningen av både handling og tenkning som instrumenter for læringsprosessen. Hun ser individ og organisasjon som enheter som gjensidig skapes og formes av hverandre. Hun bygger på Deweys pragmatiske læringsbegrep, der læring er transaksjoner mellom individ og det som kalles vilkår, og som kobles til det nyttige, emergerende og fremadrettede. I tillegg forstår hun organisasjoner som arenaer bestående av sosiale verdener som er skapt av engasjementet i organisatoriske aktiviteter. Hun utdyper dette med å hevde at det i organisasjoner er en rekke forhold som avgjør mulighetene for å utøve engasjement og handlekraft (Elkjær, 2005).

Det pragmatiske blikket er også et demokratisk blikk, i følge Elkjær. Denne alternative måten å se organisatorisk læring på får blant annet som konsekvens at man må tenke på nye intervensjonsformer dersom man vil utvikle nye og mer hensiktmessige vaner og betydninger. Det må åpnes for andre adgangs- og deltakelsesmuligheter enn det som støttes av formelle strukturer og funksjoner (Elkjær, 2005;170). Utfoldelse av kreativitet og handlekraft må oppmuntres dersom det er ønskelig å sikre organisatorisk innovasjon, utvikling og læring, understreker Elkjær. Vilkårene skapes av engasjementet i de organisatoriske aktivitetene (Elkjær, 2005; 171). Læring handler med andre ord om å bli bedre til å anvende ideer gjennom utforskning, kritisk eller refleksiv tenkning, slik at resultatet virkelig fører til forbedring og fornyelse for organisasjonen og "folk flest".

Virksomheter som vil lykkes med å skape nye kunnskap og fornye sine praksiser må ikke nøye seg med status quo eller innta en risikoreduserende holdning. De må heller søke utfordringer, dele kunnskap og sikte mot å skape nye prosesser og produkter. Det er først når en kommer til dette stadiet at virksomheter kan betegnes som innovative (von Krogh et al. 2001).

Selv om det daglig utvikles ideer både av ledelse og av ansatte, er det slett ikke sikkert at virksomheter har et systematisk forhold til utveksling av ideer som grunnlag for forbedring av prestasjoner i hverdagen. Til dette kreves det en ledelse som forstår å organisere og lede virksomheten som et kreativt system, i den hensikt å øke verdiskapningen for kunder, ansatte og eiere (Johannessen & Olsen, 2008). Disse forfatterne sier videre at kravet om kreativitet er direkte relatert til kompleksiteten i omverdenen. Jo større kompleksitet, desto større intern kreativitet må eksistere for å klare å holde tritt med endringene som skjer rundt en. Ideer er råstoff til innovasjoner. Nettopp derfor er det viktig at ledere behandler alle forslag og ideer med den største varsomhet og respekt, og særlig viser omsorg for det banale og uferdige.

Kreativitet er en kilde til innovasjon og er derfor viktig. Men kreativitet fremmer også læringsmiljøet og arbeidsprestasjonene. Systemisk kreativitet bør gjennomsyre hverdagen i en lærende og innovasjonsorientert organisasjon (Johannessen & Olsen, 2008).

2.2.2 Kunnskapsutviklende miljø

Virksomheter som vil noe mer enn å bekrefte eksisterende kunnskap, må ha fokus på hvordan de skal møte fremtiden. Det er i lys av mulige fremtidsutsikter at det bør legges til rette for læring. Ledere bør sørge for å bygge en plattform av omsorg, fordi det er den beste kilden til kunnskapsutvikling og nyskaping. Det handler om å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle skillelinjer, og der følelser, omsorg og kreativitet er inkludert og bør oppmuntres (von Krogh et al. 2001). von Krogh et. al introduserer *Ba* som en særlig læringsstøttende kontekst, og forklarer at det handler om å utforme felles kunnskapsrom eller møtested som er preget av omsorg, som inspirerer til interaksjon og som dermed fungerer som katalysator for samhandling og kunnskapsutvikling. Åpne samtaler i omsorgsfulle omgivelser gir deltakerne gode rammer for å dele av kunnskap, utveksle ideer og sammen se løsninger som kan resultere i nye produksjonsprosesser von Krogh et. al, 2001).

Vi følger denne tråden videre og tenker at relasjonsbygging vil stå sentralt i en organisasjonsmessig kontekst. Den viktigste faktoren for å skape ny kunnskap og lykkes med innovasjon er å etablere tillit i team og på tvers i organisasjonen. Det finnes mange definisjoner av tillit, men det er stor enighet om at tillit handler om relasjoner, trygghet og håndtering av usikkerhet og risiko (Newell et. al, 2002). Tillit rører ved det som blant annet er

knyttet til økonomi, ressurser, omdømme og selvoppfatning. Det blir vist til ulike typer tillit; tillit bygd på relasjoner, tillit som følge av funksjon eller kompetanse og tillit koblet til forpliktelse. Tilliten kan være av uformell karakter, eller den kan være beskrevet og bekreftet i kontrakts form (Newell et. al, 2002).
De teoretiske tilnærmingene som Klev & Levin (2009) har til organisasjonsutvikling (OU) og deres modellering av samskapt læring, har vært nyttig og støttende for oss. Deres faglige fundament har hentet næring dels fra pragmatisk filosofi, som blant annet kobler læring til utvikling av ny kunnskap gjennom konkret eksperimentering for å løse praktiske problemer, og dels fra den samme demokratiske arven og verdiforankringen som de norske samarbeidsforsøkene også bygger på.

Disse perspektivene skal vi ta med oss videre til teoriforankringen av medvirkningsforståelsen vår og som fundament for vår medvirkende praksis. Vi har hele tiden også med oss videre parolene fra feltet, særlig dette med ønsket om å skape en helhetsforståelse i og for organisasjonen og målsettingen om at medarbeiderne skal være deltakere i sin egen læringsprosess.

2.3 Medvirkning

Medvirkningsforståelsen vår kan også settes inn i en større teoretisk sammenheng. Vi tar først utgangspunkt i den demokratiske arven fra Samarbeidsforsøkene, som har preget arbeidslivet vårt i større eller mindre grad. Både lovgivning og avtaleverk sikrer ansatte medbestemmelse i organisasjoner gjennom et representativt system. Det er vel og bra. Vår tilnærming til medvirkning bygger på en mer direkte form for medvirkning, som handler om reell innflytelse og gjelder like mye for alle medarbeidere i en organisasjon.

I denne studien knytter vi medvirkning til lærings- og utviklingsarbeid. Vår teoretiske tilnærming til medvirkning må nødvendigvis få noen implikasjoner for tenkning og tilrettelegging av organisatoriske aktiviteter som lærings- og innovasjonsprosesser.

2.3.1 Medvirkning i utviklingsarbeid

I Skandinavia har det vært stor aktivitet knyttet til medvirkning eller demokratisering i bedrifter og andre organisasjoner (Nylehn, 2001). For Norge sin del har Samarbeidsprosjektet

mellom LO og NAF på 1960-tallet i stor grad dominert tenkningen omkring både nasjonsbygging, organiseringen av arbeidslivet og i forhold til ledelsesidealer. Denne samarbeidstradisjonen er også blitt kalt den skandinaviske eller den norske modellen (Byrkjeflot, 2002). Samarbeidsforsøkene i industrien dannet grunnlaget for den omtalte § 12 i Arbeidsmiljøloven av 1977, som forpliktet arbeidsgiver til å tilfredsstille "psykologiske jobbkrav" som selvbestemmelse, faglig ansvar og variasjon i arbeidet. Einar Thorsrud var den sentrale aktøren og den sterke drivkraften for Samarbeidsprosjektet og forsøkene i industrien, som etter hvert ledet hen til den store satsingen på bedriftsdemokrati og medarbeiderinnflytelse. Han var sterkt inspirert av den "sosio-tekniske skole", med utspring fra Tavistock-instituttet, som betonet særlig samspillet mellom arbeidsplassens tekniske og organisatoriske struktur på den ene siden og menneskelig atferd på den andre (Byrkjeflot, 2002). Også Amundsen og Kongsvik (2008) peker på at ansattes medvirking har en lang tradisjon i Norge og Skandinavia. De hevder blant annet at fra å ha mer idealistiske årsaker, som styrking av lokaldemokratiet, har ansattes medvirkning i de senere årene hatt økt konkurranseevne som beveggrunn (Amundsen & Kongsvik, 2008).

At deltakelse og myndiggjøring er en forutsetning for kunnskapsutvikling i en organisasjon er det mange bidragsytere som hevder (von Krogh et al.,2001; Newel et al., 2002; Rohlin et al. 1994 og Rennemo, 2006). Vi slår følge med Rennemo, som tar utgangspunkt i grunnleggende demokratiske tradisjoner fra skandinavisk arbeidsliv, og ser på dette som en konkurransefordel i en kunnskapsintensiv virkelighet der desentralisering av beslutninger og myndiggjøring av alle ansatte oppleves som en nødvendighet. (Rennemo 2006:13)

Det er forskjell på å støtte selve ideen om å ta i bruk "ressursene" i organisasjonen når den skal endres, og å omsette ideen i praksis og i endringsarbeid (Amundsen & Kongsvik, 2008).

Svare (2008) anslår at norske bedrifter og organisasjoner taper millionbeløp hver eneste dag på grunn av mangelfull dialog og kommunikasjon. Det dreier seg om i hvilken grad man opplever seg som en del av et fellesskap som trekker i samme retning, i hvilken grad man spiller på lag med de andre, hvordan man bearbeider erfaringer og høster ny kunnskap, hvordan problemer oppdages, analyseres og løses og hvordan ideer dyrkes frem og utvikles.

Dersom invitasjoner til medvirkning ikke følges opp eller virker troverdige, tror vi at medvirkningsprosessene like gjerne kan virke kontraproduktive. Amundsen & Kongsvik (2008) har introdusert uttrykket *den endringskyniske medarbeider*. De hevder blant annet at ansatte som blir utsatt for at medvirkning og medinnflytelse bare er fine ord og floskler, ikke lenger vil forholde seg til endringsprosesser på en engasjert måte. Myndiggjøring eller empowerment er begreper som gjerne forbindes med endringsprosesser. Hvis poenget er å forvente deltakelse og involvering, uten at det innebærer forandringer i forhold til makt og innflytelse, blir også disse strategiene en form for pseudomedvirkning (Klev & Levin, 2009).

Vi har, gjennom å studere og delta i flere lederutviklingsprogrammer, merket oss det vi oppfatter som et ensidig fokus på at medarbeidere kontra ledere har en manglende endringsvilje. Det er nærmest forklart som en psykologisk svakhet. Svare (2008) hevder at ansatte ofte blir betraktet som pasienter som har ”lidelsen” motstand mot endring, som mennesker uten reell selvinnsikt, og ikke som dialogpartnere som har noe interessant å bidra med i problemløsningen.

Det kan ikke sies å være en rungende enighet blant teoretikere og praktikere om hvor fruktbart det er med medvirkning i organisatoriske endringsprosesser. Amundsen og Kongsvik, som selv samlet sett vurderer medvirkning som positivt, henviser blant annet til Irgens (2000) som de oppfatter at noe ironisk omtaler medvirkning som ”det store trylleordet” når det gjelder organisatoriske endringsprosesser (Amundsen og Kongsvik, 2008).

Medvirkningsorienterte organisasjoner må utvikles gjennom medvirkningsbaserte prosesser (Klev & Levin, 2009). I boken *Forandring som praksis* presenteres organisatorisk utvikling og endringsprosesser gjennom medvirkning som en gjennomgående strategi. Et hovedargument for høy grad av medvirkning er for disse forfatterne at det vil gi økonomiske og praktiske effekter fordi aktiv deltakelse i utvikling av løsninger fører til eierskap og medansvar for ny praksis. Implementeringen blir en integrert del av utviklingsprosessen. I tillegg til nytte- og forbedringsperspektivet, vil en demokratisk praksis også kunne være en inspirasjon til å holde deltakerdemokratiet ved like og øke mulighetene for spredning til andre livsarenaer. Et tredje argument for samskapte læringsprosesser er demokratisering av kunnskapingen i samfunnet (Klev & Levin, 2009; s 87).

Vi ser på medvirkning i hovedsak som et grunnleggende gode i utviklingsprosesser, men tenker også at det er viktig å ta utgangspunkt i hensikten og vurdere ulike former for medvirkning, for dermed å kunne bruke medvirkning i rett form og til rett tid.

2.3.2 Ulike former for medvirkning

En måte å se ulike former for medvirkning på er å skille mellom ulike nivåer av medvirkning. Amundsen og Kongsvik (2008) belyser fem nivåer.

1. Delta passivt (conforming)
2. Bidra i forbedring av det eksisterende (contributing)
3. Forsøke å endre noe i det eksisterende systemet (challenging)
4. Søke samarbeid med andre som ønsker å endre systemet (collaborating)
5. Skape et nytt system (creating)

Kvaliteten på medvirkning er her avhengig av en form for modenhet og kompetanse, og det finnes hindringer både på et strukturelt, relasjonelt og sosialt nivå. Vellykket medvirkning fordrer i dette perspektivet at det er sammenheng mellom medvirkningsform, organisasjonens beredskap og medarbeidernes modenhet for deltagelse og kompetanse (Amundsen & Kongsvik, 2008).

Den samskapte læringsmodellen til Klev & Levin (2009) inviterer til integrerte læringsprosesser der målet er utvikling av løsninger på konkrete organisasjonsmessige utfordringer. Selve prosessen skal innbefatte direkte deltakelse og kollektiv refleksjon, og forutsetter at tenkning (kognitive fenomen) og praktisk handling skal gå hånd i hand. Deres konseptualisering av en OU-prosess bygger på aksjonsforskningselementer og strukturerte samspill, i form av integrerte og koordinerte læringsprosesser, som skal føre til samskapte løsninger.

Betydningen av medvirkning i endringsprosjekter er temaet i en forskningsstudie og doktoravhandling av Elvekrok (2007). Her blir det blant annet konkludert med at medvirkning må eksplisitt spesifiseres for at den skal gjøre en vesentlig forskjell og ha en direkte innvirkning på endringsutfallet. Dette er noe som er verdt å merke seg, etter vår mening. Det er ikke nok med en generell og kanskje ubestemt tilnærming til fenomenet medvirkning.

Elvekrok opererer med ulike medvirkningsformer og klassifiseringer, og vi finner det nyttig og perspektivutvidende å ta utgangspunkt i disse for det videre arbeidet i studien vår.

Elvekrok sier at medvirkning må forstås som et flerdimensjonalt fenomen, og at ulike former for medvirkning har ulike effekter på endringsprosessen og resultatet.
Medvirking forklares her etter fire dimensjoner; involvering, prosess, representasjon og innflytelse. Det er ingen rangering av de ulike dimensjonene, men de enkelte dimensjonene hun benytter har derimot en innbyrdes rangering av medvirkningsgrad.

Medvirknings-form (Gradering/ perspektiv)	**Involvering** (Gradering høy - lav)	**Innflytelse** (Gradering høy – lav)	**Prosessdimensjon** (Faseperspektiv)	**Representasjon** (Rolleperspektiv)
3. grad/fase/rolle	Myndiggjøring	Vurdering av innspill	Formuleringsfase	Mellomleder
2. grad/fase/rolle	Direkte medvirkning	Anledning til innspill	Beslutningsfase	Medarbeider i stab
1. grad/fase/rolle	Representativ medvirkning	Informering	Implementerings-fase	Medarbeider i linje

Figur nr. 4: Medvirkningsformer. Egenprodusert etter Elvekrok (2007)

Med involvering menes ulike grader av myndighet og ansvar som er delegert medarbeiderne. Inndelingen er i representativ medvirkning, direkte medvirkning og myndiggjøring, der representativ medvirkning innebærer lav grad av involvering og myndiggjøring høy grad av involvering. Prosessdimensjonen viser til i hvilken fase i prosessen det medvirkes. Prosessen i et endringsprosjekt er videre delt inn i tre faser; formulering, beslutningstaking og implementering. Representasjon relateres til medvirkning i form av at ulike grupper med ulike roller i organisasjonen medvirker. Her er det delt inn i medarbeidere i linje, mellomledere og medarbeidere i stab. Innflytelsesdimensjonen beskriver autensiteten i medvirkningen. Deltakelse sees ikke som garanti for innflytelse. Grad av innflytelse er avhengig av hvordan det fra leders side legges til rette for at medarbeidere skal bidra i prosessen samt hvordan bidrag mottas og behandles. Innflytese er delt inn i informering som laveste grad, så anledning til innspill og seriøs vurdering av innspill som høyeste grad av innflytelse (Elvekrok, 2007).

Med tanke på at rundt halvparten av alle endringsprosjekter blir avbrutt eller aldri kommer til implementering, vil det være nødvendig med flere empiriske studier som bygger på en operasjonalisering av medvirkningsbegrepet, og som finner sted i kontekster som kan gi implikasjoner til bedrifters endringsarbeid og ledelse av endringsprosesser (Elvekrok, 2007). Selv om Elvekroks kvantitative studie ikke med så stor sikkerhet kan slå fast betydelige effekter av medvirkning i tilknytning til endringsprosesser, så bidrar studien likevel med teori til operasjonalisering av medvirkning som et flerdimensjonalt begrep. Studien viser også at det er en klar sammenheng mellom endringsprosess og endringsutfall, og høy grad av medvirkning i endringsprosessen har betydning for de langsiktige virkningene på tillit og forpliktelse, samt læring gjennom endringsprosjektet. Dette er teorikunnskap som vi tar med oss videre i vår studie.

Samarbeid om komplekse løsninger i arbeidsgrupper og team har for mange organisasjoner vært en viktig og velfungerende strategi (Newell et al., 2002). Det har vært gjort empiriske studier av sammenhengen mellom dialog og teameffektivitet i ledergrupper, og der det er funnet grunn til å hevde at en dialogisk arbeidsform virker positivt inn på gruppens resultater og effektivitet (Bang & Middelfart, 2010).

Amundsen og Kongsvik (2008) gir også en rekke anbefalinger for medvirkning i praksis. De hevder at det er nyttig å ta utgangspunkt i noen konkrete metoder for å unngå det litt tilfeldige preget medvirkning i uformelle møter og samtaler gir. Etter vår oppfatning har flere av de anbefalte metodene rot i tenkningen rundt dialog. Dette vil vi komme tilbake til senere i teoridelen.

Det viktigste for oss i dette punktet har vært å sette medvirkning som begrep og fenomen inn i et større perspektiv. Vi har ment å vise hvordan ulike bidrag har utvidet og nyansert medvirkningsforståelsen vår. Medvirkningsgrunnlaget vårt bygger på det store sosiotekniske eksperimentet, det norske samarbeidsprosjektet mellom LO og NAF, og de implikasjonene for deltakelse og innflytelse i arbeidslivet dette ga. Ved å trekke inn andre empiriske studier og anbefalinger har vi utdypet og nyansert selve bildet at medvirkning som effekt i utviklingsprosesser, samt utviklet og utvidet vår egen medvirkningskapasitet.

2.4 Ledelse

Når organisasjoner stadig er i utvikling og forandring, påvirkes av skiftende omgivelser og krav og medarbeideres kompetanse og medvirkning er sentral, vil det også gi noen implikasjoner for ledelse.

Tradisjonelt har ledelse vært knyttet tett opp til selve lederrollen, den enkelte leder som person, lederferdigheter og forholdet mellom lederen og de som blir ledet (Koivunen, 2007). Tanken om at en god leder vil være i stand til å lede en hvilken som helst organisasjon, har vært et ideal som er sterkt inspirert av amerikansk tenkning og teori omkring ledelse (Byrkjeflot, 2002). Etter hvert har ledelse mer blitt oppfattet som et virkemiddel for å koordinere og styre retningen i organisasjoner. Byrkjeflot peker på mange paradokser knyttet til lederskap, eksempelvis at forventningene til ledere øker mens handlingsrommet reduseres av både media, rådgivere og konsulenter og til og med av de samme partene som uttrykker de største forventningene.

De nøkkelvariablene i en organisasjon som omhandler ledelsesmessig kompetanse og syn på ideutvikling, og som Senge (1998) hevder er de som påvirker organisasjonens adferd over tid, er interessante å trekke med inn som et viktig perspektiv i tilknytning til ledelse. Han utdyper sin lederrolleforståelse ved å fremheve tre rolletyper: konstruktøren, forvalteren og læreren. Vi bygger på denne rolleforståelsen, men ønsker samtidig å ta inn flere bidragsytere fra teorifeltet.

2.4.1 Utfordringer og muligheter

Med tidligere referanser til både Senge (1998), Dewey (2005) og von Krogh et al. (2001), og refleksjoner over hvordan deres bidrag kobler læring og innovasjon til ledelse, synes vi det står i sterk kontrast til mye av det ”managementlitteraturen” handler om og New Public Management (NPM) står for. Trenden i nyere tid, og et ideal for stadig flere virksomheter, er i følge Røvik (2007) en overgang bort fra ledelse og over til en rehierarkisering og en tydeligere styringstenkning. NPM er et uttrykk for det som har skjedd av omforming og ny organisasjonstenkning i offentlige virksomheter, i lys av forbilder fra forretningslogikken i private bedrifter (Røvik, 2007).

Samtidig er vi klar over det Røvik kaller "oppskrifter på reise", der svar på lederutfordringer

materialiserer seg i oppskrifter, i form av ideer og løsninger som kan overføres mellom organisasjoner, og som skal løse de fleste problemer. Oppskriftene får raskt fotfeste i organisasjonen, får status som den eneste og beste løsning, men forsvinner etter en stund uten å ha bidratt noe særlig til verken endring eller utvikling av organisasjonen. (Røvik, 2007)

Vår tanke er at organisasjonsmessig læring og utvikling skal være det utgangspunktet som gir retning for ledelse i en virksomhet. Det store spørsmålet blir da hva slags ledelse organisasjoner som vil utvikle sin lærings- og innovasjonskapasitet trenger. Hva blir lederrollen når bevisstheten om og skillet mellom tanke og handling, planer og utførelse ikke eksisterer lenger? Hvordan kan leder og ledelse bidra til å skape kvalitet i de medvirkningsbaserte prosessene og i virksomhetens samskapte resultater?

2.4.2 Ledelse som relasjon

Når medarbeiderne er profesjonelle, har ekspertkunnskap og vet mer om det meste i virksomheten enn lederne, kreves en annen type ledelse, som ikke så enkelt kan defineres klart og eksplisitt Mønsted (2000). Ledelse handler da mest om å skape mulighetsrom. Ledelse foregår i grenseflatene, mellom mennesker og virksomheter, mellom det man vet og ikke vet, og der erfaringer og ”etterpåklokskap” danner grunnlag for vurdering av mulighetene, understreker Mønsted.

Fokuset på det relasjonelle i ledelse finner vi hos flere. Men det er altså ikke toer-relasjoner, dyaden, vi snakker om her. Vi har tradisjon for å dyrke dyaden, hevder Rennemo (2006). Han sikter blant annet til de hierarkisk pregede relasjonene: leder-ansatt, lærer-elev, mester -svenn, terapeut- klient, som representerer både et makt- og et kompetanseforhold. Han stiller spørsmålet om ikke de fleste utviklingsrelaterte modeller og verktøy er konstruert med dyaden som referanse, og etterlyser behovet for å supplere med noe annet. De dyadiske årsak-virkningkjedene låser og begrenser forståelser, mens relasjoner som omfatter flere vil gi flere samspilleffekter og større rom for hva- og hvordanspørsmålene og for refleksjon (Rennemo, 2006;112)

Selv om mellommenneskelige forhold og sosiale prosesser lenge har vært en viktig del av lederens ansvar, er begrepet *relasjonell ledelse* av ganske ny dato (Uhl-Bien, 2006). Det kan være noe usikkert hva som forstås med begrepet. Uhl-Bien (2006) peker på to ulike perspektiv i tilknytning til benevnelsen relasjonell ledelse. Det ene perspektivet antar en objektiv

virkelighetsoppfatning og beholder hovedfokuset på lederen som individ. Det er lederens relasjonelle engasjement og ferdigheter som er det sentrale. I løpet av de siste årene har det imidlertid innen forskningen på dette feltet skjedd et paradigmeskifte (Uhl-Bien, 2006, Koivunen, 2007). En helt ny ontologi ligger til grunn for det andre perspektivet. Det tar som utgangspunkt at ledelse er et relasjonelt fenomen, konstruert i sin kontekst, og at lederskap er en prosess og et komplekst samspill. Fokuset blir her flyttet fra en individorientert forståelse til en oppfatning av at ledelse er sosialt konstruert og aldri kan sees uavhengig av den relasjonelle sammenhengen den kontinuerlig blir skapt i. Relasjonell ledelse som begrep kobles løs fra lederen. En slik forståelse av ledelse innebærer at en i studier av ledelse må være like opptatt av de som blir ledet (Wadel, 2007). Ledelse er da heller medvirkende prosesser, kommunikasjon og interaktiv samhandling.

Vi vil videre følge i sporene til det som kan benevnes som medskapende eller samskapende ledelse på norsk, kanskje mer kjent som co-creative leadership. Dette kan gi oss bedre forestillinger om hvilke implikasjoner det medvirknings- og utviklingsbaserte synet vårt har for ledelse og lederrollen.

2.4.3 Co-creative leadership

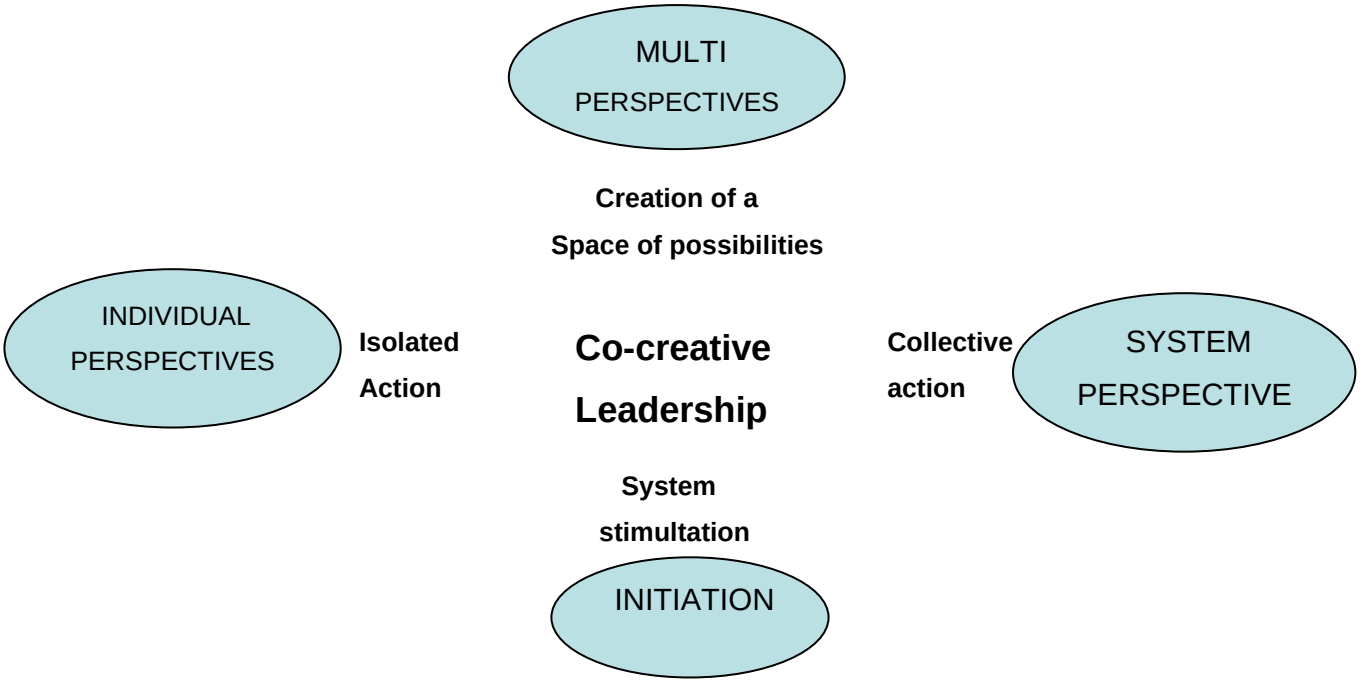
Vi har, i forlengelsen av tankene omkring relasjonell ledelse, hatt fokus på hvilke implikasjoner denne måten å se ledelse på vil ha for en bredere forståelse av konteksten ledelse foregår i, samt hvilke implikasjoner det vil gi for ledelse i praksis. Medskapende eller deltagende lederskap (co-creative leadership) har vært retningen vi på forhånd har hatt noen tanker om og erfaringer fra, og som vi ønsker å ha som basis for videre utforsking.

Selv om det er mange bidragsytere som støtter den helhetlige forståelsen og forutsetningene som ligger til grunn for denne formen for ledelse, er referansene våre så langt Senge (1998), Uhl-Bien (2006), Koivunen (2006), Rennemo (2006) og Klev & Levin (2009). Vi har likevel funnet relativt få kilder som både forklarer begrunnelsen for denne formen for ledelse og samtidig sier noe om hvilke konsekvenser den får for selve utøvelsen av ledelse. I vårt arbeid med deltagende ledelse, både som teori og i empiri, har vi valgt å støtte oss på Alexander Schieffer (2006) og hans tanker og modell for co-creative leadership. Schieffers tilnærming til ledelse er forankret i et systemteoretisk, kybernetisk, konstruktivistisk og kommunikasjonsteoretisk perspektiv. Perspektivet for ledelse blir uttrykt slik:

We understand leadership as the continous formation of creative and communicative contexts that facilitate a cooperative process for developing solutions for the organisation as a whole (Schieffer, 2006, s. 11).

Implikasjoner for ledelse ut fra et systemteoretisk perspektiv vil blant annet si at det må formuleres en identitet som grunnlag for handling, og at det er nødvendig med stor grad av deltagelse. Deltakelse er nødvendig for å overleve i komplekse og dynamiske omgivelser. Ut fra det kybernetiske perspektivet forstås ledelse som både et individuelt og et kollektivt anliggende. Lineære input-output tankeganger må erstattes av sirkulære og gjøres synlige, og tenkning som utvider spekteret av muligheter for løsninger og handlinger for hele organisasjonen må oppmuntres og ivaretas.

Fra en konstruktivistisk synsvinkel må ledelse utøves slik at ingen får ha pant på den ene rette sannhet. Alles perspektiver og forslag til løsinger må respekteres og vurderes på lik linje. I det kommunikasjonsteoretiske perspektivet må kommunikasjonen organiseres slik at alle deltagere i kommunikasjonen blir ivaretatt og inkludert. Som en konsekvens vil organisasjonens muligheter for handling bli synlig og den vil utgjøre en basis for kollektiv handling og for en ytterligere god komunikativ kontekst og dialog (Schieffer, 2006). Schieffers co-creative lederskapsprosess består av fire trinn, som vi viser i figuren nedenfor:



Figur nr 5: Oversikt over co-creative leadership (Schieffer, 2006)

Det første trinnet (individual perspectives) er alltid å tydeliggjøre hvordan ulike perspektiver i en organisasjon formes eller utvikles. I mange tilfeller antar man at alle deler det samme synet, men oftest er ulike perspektiver årsak til uenigheter, eksempelvis om hva som er viktige strategier i et utviklingsprosjekt eller de beste økonomiske prioriteringer ved en avdeling. Ved å gjøre individuelle perspektiver synlige får man frem det som kan ligge gjemt av motstand, hindringer og inkonsekvenser. Ulikheter er sett på som noe som er positivt, det er i ulikheter at mulighetene for endring ligger. Fokus er særlig viktig, blant annet for å hindre at drivkreftene til endring nøytraliserer hverandre kun fordi de drar i ulik retninger.

I det neste steget (multi perspectives) skal de ulike perspektivene bringes sammen i et felles "rom" for ulike perspektiver. Alle deltagere vil her få anledning til en helhetlig og forbedret forståelse av situasjonen, ved at alle de ulike perspektivene er inkludert. Avgjørende for denne situasjonen er en felles forståelse av at det ikke finnes "det ene sanne" perspektivet, men at ulike perspektiver hver for seg viser valide og sanne sider av en delt virkelighet. Slik er et rom for muligheter formet, hvor det kan eksistere ulike tilnærminger til problemløsning og hvor de ulike tilnærmingene kan ansees som å være like mye verdt.

Det neste trinnet (system perspectives) er et resultat av den utvidede forståelsen av de individuelle perspektivene, som blir generert i "rommet" for multiperspektiver. Antakelsen er at det nå er lettere for alle medarbeidere å utvikle et systemperspektiv, som igjen tillater organisasjonen å konsentrere sin energi i en og samme retning. Her er aspektene ved deltagelse og involvering/inkludering av stor betydning. Systemperspektiver former grunnlaget for den kollektive forberedelsen til en handlingsplan, der alle deltakere er ansvarlige for implementeringen. Det er i denne delen av prosessenen at organisasjoner utvikler en større evne til kollektiv handling.

Det siste trinnet (initiation) nås når systemperspektivet har blitt konseptualisert og en handlingsplan har blitt fremforhandlet. Da har organisasjonen fått en større kapasitet for kollektiv handling vis a vis den aktuelle problemsituasjonen. Organisasjonen kan nå operere som et hele på en fokusert måte. Likevel går det ikke an å hindre at denne felles forståelsen vil løses opp tilbake til individuelle perspektiver etter noe tid. Det er fordi organisasjonen utvikler seg kontinuerlig, den originale problemstillingen endrer seg, situasjonen endres og

disse endringene forstås og tolkes på forskjellige måter av de som er berørt. Dysfunksjoner vil igjen komme frem i organisasjonen, som igjen vil lede til ulike perspektiver og ulike og utlignende handlinger, som igjen fører til nye misforståelse og konflikter. Det er derfor avgjørende å være observant, og så raskt som mulig, identifisere, det felles perspektivet som ble utviklet i de foregående prosessene, som ikke lenger er det optimale for den nåværende situasjonen (Schieffer, 2006).

Schieffer angir to hovedmetoder for å gjennomføre co-crerative ledelse i praksis: dialog og semantic mapping. Disse introduserer han kort, og vi vil ta for oss disse metodene senere når vi gir nærmere beskrivelser av medvirkende metoder.

Vi vil først dvele litt mer ved rollen som leder i en medvirkende, relasjonell forståelse av ledelse i en prosess som denne. Hvordan bør ledere faktisk opptre i slike prosesser? Hva er alternativet til å havne i dyadiske mønstre? Hvordan skal prosessen gjennomføres hvis ikke lederen markerer og tar et ansvar, i hvert fall i starten og i overgangssituasjoner? Og er denne prosessen så lett å lede som det kan gis inntrykk av? Vi kan se for oss mulige og vanskelige situasjoner. Vi tenker også at det kan være utfordrende for mange å gå fra en type ledelse til en annen, særlig dersom det ikke er kultur for relasjonell ledelse fra før.

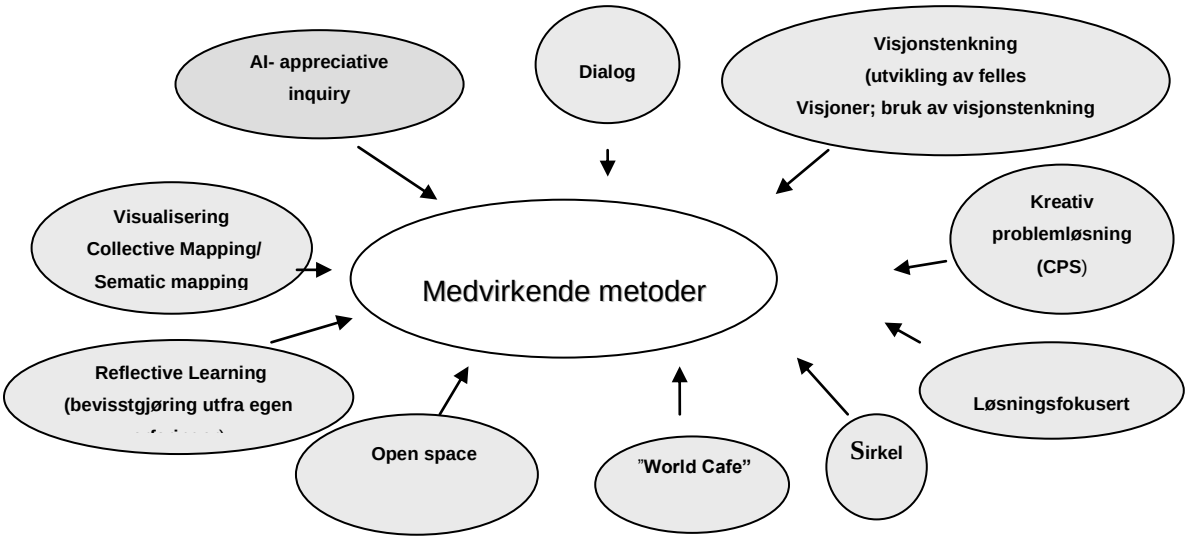
Schieffer selv problematiserer dette i noen grad. Han poengterer at ledelse i denne forståelsen ikke forklares som noe som tilhører en elite, men at det fremfor alt er snakk om en kollektiv prosess. Siden ledelse først og fremst er et kollektivt fenomen, som den enkelte har begrensede muligheter til å forme, blir lederens rolle å være initiativtaker og deltager i en kollektiv ledelsesprosess. Det må likevel alltid være noen som tar initiativet til denne prosessen og som skaper klima for at ledelsesprosessene skal forløpe vellykket. Sett fra dette perspektivet, er ledelse også et personlig fenomen som er avhengig av de personlige ledelseskvalitetene som den formelle lederen har (Schieffer, 2006).

Schieffer gjør altså i stor grad, men etter vår oppfating, ikke tydelig nok, rede for hvilken rolle lederen skal ha innenfor deltakende lederskap. Vi opplever at det mangler en tydeliggjøring av lederrollen i tilknytning til relasjonell ledelse. Vi har derfor prøvd å finne mer støtte for en slik videreføring i praksisfellesskapet Art of hosting og hos ledelsen ved Institutt for

Medskapende Ledelse. Kanskje kan det være fruktbart å se ledelse som en type vertskap i læringsfellesskapet?

2.5 Medvirkende metoder

Utvelgelsen av vesentlige og virkningsfulle medvirkende metoder, som vi presenterer videre i dette punktet, er basert både på teoretiske bidrag og på bidrag fra de praksisfellesskaper vi har kontakt med. De medvirkende metodene vi har kjennskap til og vil trekke frem har, slik vi ser det, som fellesnevner at de har et demokratisk utgangspunkt. Det er også et fellestrekk at refleksjon, kreativitet og tro på at fellesskapets løsninger fører til eierskap og mer dedikerte handlinger. Vi har ikke hatt anledning til å prøve ut alle metodene vi har innsikt i og som er vist i figuren nedenfor, men vi har gjort oss kjent med dem og praktisert dem i ulik grad. I vår studie har vi brukt noen av dem mer eller mindre i sin fulle form, og vi har hentet inspirasjon fra flere. De metodene vi har brukt deler av vil vi gi en kort presentasjon av, og den metoden vi har viet mest oppmerksomhet, dialog, behandle vi i et eget punkt.



Figur nr 6: Medvirkende metoder. Egenprodusert etter Parker (2010).

Appreciative inquiry (AI) og Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) har, slik vi oppfatter det, røtter i positiv psykologi og tankene rundt reciliance og salutogenese. Reciliance er knyttet til den beredskapen et menneske har og som kan gjøre det bedre egnet til å håndtere sitt eget liv (Lassen, 2002). Antonowsky (1998) utviklet begrepet salutogenese gjennom sine studier av kvinner som gjennomlevde opphold i konsentrasjonsleire. Hans fokus var å forstå hva det var

som virket og forsterket det som var positivt. Det er også mulig å se koblinger til empowerment og myndiggjøring (Lassen, 2002).

Hovedtankene med AI har sitt utspring i studier omkring systemendringer i organisasjoner, med fokus på hva som allerede fungerer i systemet, heller enn på hva som ikke fungerer. (Cogland og Brannick, 2006) AI har antatt flere former etter hvert, og blir brukt i tilknytning til blant annet organisasjonsutvikling, individ- og gruppeutvikling og som del av lederutviklingsprogrammer (Rennemo, 2006). Vi har brukt AI som inspirasjon og utgangspunkt både for intervjuguide og intervensjoner.

LØFT har en tilnærming til organisasjonsutvikling, lederutvikling og konflikthåndtering som er hentet fra løsningsfokusert terapi og korttidsterapi (Langslet, 1999). Den type spørsmål som brukes i den løsningsfokuserte samtalen bygger på en antagelse om at den beste måten å hjelpe klienter på er å ta utgangspunkt i det de allerede har av ressurser og sterke sider. Skaleringsspørsmål og mestringsspørsmål, koblet til egen motivasjon for endring, er kjernen i denne måten å arbeide på (Berg & Miller, 2002).

Språk skaper virkelighet. Derfor er fokus på hvordan vi bruker språk et viktig felles utgangspunkt for både AI og LØFT (Berg & Miller, 2002; Hauger, Høyland & Kongsbak, 2006).

2.5.1 Dialog

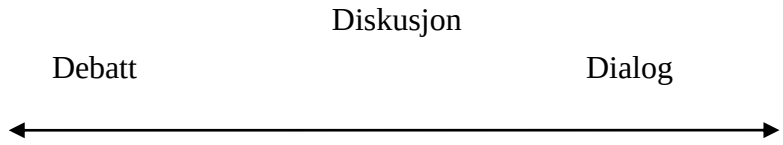
Vi har tidligere koblet organisasjonsmessig læring til evnen til dialog i en gruppe.
Nå vil vi gå nærmere inn på hva som kjennetegner dialog, hva som kan se ut til å fremme dialog, hvilke hindringer vi kan møte og til sist hvorfor evnen til dialog er viktig for en organisasjon.

Begrepet dialog brukes i dagligtalen. Når vi skal se på hva som kjennetegner dialog i en lærings- og organisasjonsmessig sammenheng, tror vi en bredere presentasjon av selve begrepet også vil gi mening. Forståelsen av dialog og definisjonen av begrepet kan variere, men synes å være langs noen felles linjer. Selve ordet dialog kommer fra det greske *dialogos*. Det kan imidlertid se ut til at definisjoner av dialog oversetter de to delene av ordet litt ulikt. Den første delen (dia) oversettes med enten **to** eller **gjennom**, og den siste delen av ordet (log

fra logos) oversettes med **samtale, ord** eller **mening.** (Bang & Middelfart, 2010; Isaacs, 1999; Svare 2006,) For vår bruk av begrepet gir også en kombinasjon av oversettelsene mening; **gjennom ord** finner **to** i **samtale mening**.

Den norske filosofen Svare forklarer dialog som *en samtale mellom to eller flere personer preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid* (Svare, 2006, s. 7) William Isaacs (1999) har et litt annet perspektiv. Han omtaler dialog som en flyt av mening. Fokuset på mening og hva vi kan få av tilleggsverdier ut av den kollektive tenkningen gjenspeiles også i de to underliggende antakelser som Brown og Isaacs (2005) baserer seg på. Den første antakelsen er at vi mennesker ønsker å snakke sammen med andre om det om betyr noe for oss. Den andre er at, når vi snakker sammen vil vi få tilgang til en bedre forståelse og mer kunnskap. *It is the realm of collective intelligence, of the wisdom we possess as a group that is unavailable to us as individuals* (Brown & Isaac, 2005, s. 12).

Ofte blir debatt og diskusjon satt opp mot eller satt i sammenheng med dialog langs et kontinuum, som figuren under viser:



Figur nr 7: Former for samtale (Parker 2010)

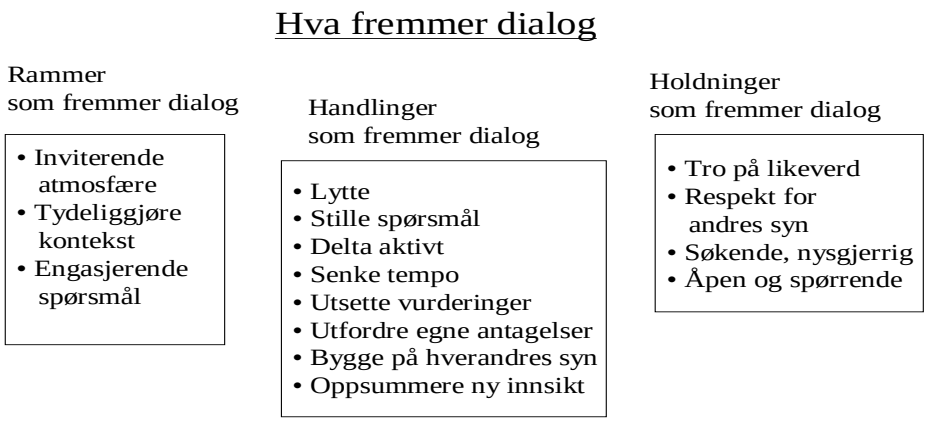
Dialog ses som en kontrast til tradisjonelle diskusjoner, hvor argumentasjon er sentralt og det beste logiske argumentet vinner. Disse formene for samtaler anses som lite egnet til utforsking av hverandres synspunkter og dermed for læring og utvikling i organisasjoner. (Bang & Middelfart, 2010)

Dialogens eller samtalens hensikt er, slik von Krogh et al., (2001) ser det, å gå fra en bekreftelse på kunnskap til en utvikling av kunnskap. De fremhever at det gjennom bredt anlagte samtaler, som både kan omfatte personlige synspunkter og grundig presentasjon av ideer, blir den individuelle kunnskapen gjort tilgjengelig for andre. Isaacs hevder at deltakerne gjennom dialog vil oppleve mening, og samtalene vil produsere et bedre resultat fordi man får tilgang til vår kollektive intelligens. Det er energien som ligger i forskjellene mellom oss som

gjennom dialogen kan bli kanalisert slik at noe helt nytt kan skapes. Dette igjen er avhengig av at man klarer å skape et klima hvor man stimuleres til nysgjerrig utforsking av hverandres synspunkter når man diskuterer komplekse saker (Bang & Middelfart, 2010). For å få til å skape dette klimaet, er Bang og Middelfarts antagelse at trening vil gi effekt. Her får de støtte av Parker (2010), som hevder at det trengs både trening og flere skift i måten å tenke på for å få til en god dialog.

Men hva skal man trene på, og hvilke tenkemåter fremmer dialog? Det er mange bidragsytere til forståelsen av dialog i en gruppe eller i en organisasjonsmessig sammenheng. For vår studie er det nyttig å undersøke hva ulike bidragsytere har felles og hva de fokuserer spesielt fokuserer på, slik at vi kan få et rikt og nyansert bilde av dialog, og samtidig få frem de viktigste elementene som kan tas i bruk i praksis.

I tillegg til teoretiske bidrag er vår oppsummering nedenfor basert på praksisrelaterte bidrag som lysark fra foredrag om dialog (Parker, 2010) og arbeidsbok fra Art of Hosting (2009).



Figur nr. 8: Hva som kan fremme dialog. Egenprodusert (2010)

Vi starter med å se på hvilke rammer som kan fremme dialog, så går vi over til å belyse hvilke holdninger vi tror bør ligge til grunn, og til slutt utdyper vi de ulike handlingsdimensjonene vi mener er dialogfremmende.

En inviterende atmosfære vektlegges i dialog, fordi en antar at deltagerne vil være mer åpne med det som er viktig for dem når de føler seg velkomne og stemningen er avslappet. I cafe-dialogene, slik Brown og Isaacs introduserer dem, er det et selvstendig poeng å lage en slags cafe-atmosfære. Det er i slike settinger en vanligvis har gode samtaler, og ved å gjenskape disse forutsetningene legges det til rette for det de kaller betydningsfulle samtaler (Brown & Isaacs, 2005) Det fysiske rommet spiller også en rolle her. Bord må være av en størrelse som muliggjør øyekontakt og fysisk nærhet til dem en skal ha en betydningsfull samtale med. Det bør ikke være for mange forstyrrelser rundt, verken av støy eller avbrytelser. At man blir ønsket velkommen og invitert til deltagelse spiller også inn i det å lage en inviterende atmosfære (Parker, 2010).

Det å tydeliggjøre konteksten vil i denne sammenhengen si at alle som deltar er klar over og har bidratt til å utforme det spørsmålet eller området som er tema for dialogen. Dette vil være avgjørende for at alle kan bidra engasjert i dialogen (Art of Hosting, 2009). Brown og Isaacs (2005) fremhever at spørsmålet bør være av interesse for alle de som deltar, og at det sentrale består i å utforske betydningsfulle spørsmål.

Å utforme et engasjerende spørsmål er nesten som en kunst å regne i denne sammenhengen. I Art of Hosting (2009) beskrives dette som ”finding the wicked question”. Et spørsmål er godt dersom det er enkelt og klart, tankevekkende, energiskapende, utforskende, utfordrer grunnleggende antagelser og åpner for nye muligheter og nye spørsmål. Spørsmål kan være skjebnesvangre. De kan påvirke retningen til en prosess og avgjøre hvor den ender, sier Whitney med flere i sin bok om teambygging ved hjelp av AI (Whitney et al., 2007). Cooperrider og Whitney siteres av Brown og Isaacs om dette: *Den viktigste innsikt vi har fått gjennom vår forskning er at utvikling skjer i retning av hvilke spørsmål vi som system stiller oss* (Brown & Isaacs, 2005:91)

En nødvendig holdning i dialog er en tro på at alle deltagerne er likeverdige bidragsytere. Selv om ikke gruppen har dette som felles holdning i oppstarten av en dialog, vil ikke dialogen være fruktbar dersom denne holdningen er fraværende. I dialogen må en glemme roller og posisjoner (Parker, 2010). For det første må vi anerkjenne hverandre som likeverdige, sier Wheatley (2009). Både Bang og Middelfart (2010) og Wheatley (2009) fremhever at gruppen bør ha en tro på at vi i stor grad lærer av hverandre i og gjennom

dialogen. Denne grunnleggende holdningen har sin begrunnelse i at mangfold blant deltagerne ses på som verdifullt for dialogen, og flere perspektiver sikres ved at gruppen har en holdning som tilsier at alle har noe verdifullt å bidra med. Brown og Isaacs (2005) utvider også likeverdighetsprinsippet og sier at når det gjelder den kunnskap og visdom som trengs, er den allerede til stede og tilgjengelig i en gruppe som utøver dialog. En annen viktig holdning i tilknytning til likeverd er det å ha respekt for andres syn. Dette er spesielt viktig når man er uenige (Bang & Middelfart, 2010). Wheatley (2009) poengterer at vi må minne oss selv om at samtalen er vårt naturlige uttrykk for tankeutveksling, og at vi derfor må ta høyde for at prosessen innimellom kan bli noe uryddig.

Selv om de to neste holdningene vi skal beskrive er nært beslektet og kanskje selvforklarende, er det noen nyanser ved dem vi vil trekke frem. Det å ha en åpen og spørrende holdning, inquiry, beskrives av Ellinor og Gerard (1998) som det å stille spørsmål med en nysgjerrig tilnærming og med en åpenhet som sikter mot å få ny innsikt. De kobler denne holdningen til refleksjon, og sier at det gjelder å være åpen lenge nok til at nye perspektiver kan vokse frem. Fra Wheatleys huskeliste for fruktbare samtaler henter vi følgende: *La deg berøre av ulikhetene du får kjennskap til, forvent å bli overrasket og sett nysgjerrighet høyere enn visshet* (Wheatley, 2009, s. 133)

Vi skal nå over til å beskrive hvilke handlinger som ser ut til å virke fremmende for dialog, og her er det å kunne lytte noe av det mest sentrale. Lytting i denne sammenhengen har flere valører, vi snakker både om å lytte til perspektiver og lytte etter perspektiver. Ofte går vi glipp av forståelsen av det andre sier og tenker, fordi vi responderer på de første ordene og ikke lytter (Brown & Isaacs, 2005). Men det å lytte i dialog kan være utfordrende, fordi en her må lytte på flere nivåer samtidig. En må lytte til hverandre, til seg selv og sin egen interne samtale, og til det som vokser frem av felles oppdagelser og erkjennelser gjennom dialogen (Ellinor & Gerard, 1998). Både når det gjelder å lytte til hverandre og til seg selv, er poenget å lytte for å forstå og ikke for å gi svar, slik vi kanskje både er vant til og oppdratt til å lytte (Parker, 2010).

Det som er viktig å merke seg når det gjelder dialog i gruppe, er at en stiller spørsmål inn i sirkelen, til gruppen, og ikke til enkeltpersoner i gruppen. Bak dette ligger antagelsen om at det er gruppen som helhet som vil ha det beste ”svaret” (Ellinor & Gerard, 1998). Parker

(2010) poengterer at for å stimulere til ny og dypere forståelse vil det å stille spørsmål fra et ”uvitende” ståsted, ”from a genuine place of not knowing”, være spesielt fruktbart. Hensikten med å stille spørsmål er å utforske ulike syn (Bang & Middelfart, 2010).

Det å delta aktivt innebærer i dialogen både å lytte genuint til seg selv og til hva en selv føler er det riktige bidraget til dypere forståelse, samt å formulere dette til et eget standpunkt, et forslag eller et spørsmål. Isaacs kaller dette for ”voicing”, det å la sin stemme høre, og mener det kreves mot for å snakke både til sirkelen og fra sitt eget senter (Isaacs, 1999).
I Art of Hosting oppmuntres man til og trenes i det å snakke fra hjertet. Det er din ærlige mening, dine tvil, følelser og refleksjoner som bringer dialogen videre (Art of Hosting, 2009).

I dialog er det viktig å senke tempoet, slik at vi får tid til å tenke og reflektere (Wheatley, 2009). Et langsommere tempo enn en har i vanlige diskusjoner og samtaler er avgjørende for å gi rom til refleksjon og stillhet, som igjen gir mulighet for nye perspektiver (Ellinor & Gilbert, 1998). Det er derfor et selvstendig poeng ikke å trekke for raske konklusjoner eller komme fort frem til enighet, men derimot å la de ulike perspektivene ”ruge” (Parker, 2010).
Et hjelpemiddel, hentet fra indianernes kultur, og som er mye brukt i denne sammenhengen er en ”talking piece”. Det kan være en hvilket som helst liten ting, en stein, et lite trestykke eller lignende, som plasseres i senter av bordet eller ringen. Den som tar denne har ordet, og kan ta tid og snakke og reflektere seg ferdig uten avbrytelser (Art of Hosting, 2009).

Ellinor og Gerard (1998) opererer med fire hovedområder som de mener kjennetegner en god dialog. Vi vil blant annet trekke frem det de kaller *suspension of judgement*, det å kunne holde tilbake den umiddelbare og kanskje dømmende responsen man gjerne har til det en annen sier. Det neste området er å identifisere og holde tilbake egne grunnleggende antagelser om hvordan ting er eller henger sammen. Tanken med *identification and suspension of assumptiones* er at bare ved å holde tilbake vil en få plass til nye ideer og sammenhenger. Når en kan stille spørsmål ved egne antakelser skaper det samtidig en viss grad av avstand til det man hittil har holdt som sant, sier Parker (2010). Denne avstanden gjør at det er lettere å lytte til andre uten å gå i forsvar, lettere å observere seg selv og den større helheten som en er en del av. Hvorfor gjør vi det vi gjør? Hvilke antakelser ligger egentlig bak hvordan vi driver virksomheten vår? Hvordan definerer vi suksess? Hvordan påvirkes vårt forhold til kundene av kulturen vi er en del av? osv. Når en gruppe i dialog begynner å undres over slike

spørsmål, kan dette føre til ikke bare læring og radikal nytenkning, men også et fellesskap basert på dypere felles innsikt (Parker, 2010).

De siste to punktene vi skal behandle fra vår oversikt over handlinger som kan fremme dialog er å bygge på hverandres syn og viktigheten av å oppsummere ny innsikt.

Frukten av dialogen får vi når vi bygger på hverandres syn, samler og krysskobler perspektiver og deretter deler de kollektive oppdagelsene. Dette fordrer at gruppen enkeltvis, og som fellesskap evner å lytte sammen for å finne mønstre, nye forståelser og dypere spørsmål (Bang & Middelfart, 2010, Brown og Isaacs, 2005). I Art of Hosting (2009) kalles dette for ”finding the magic in the middle”, og Parker (2010) betegner det som å lytte til det som vokser frem ”fra midten av bordet”. Dette er likevel ikke en prosess som kan forseres eller tvinges frem. Tvert i mot er det et resultat av gruppens felles refleksjoner og en evne til å holde svaret eller utfallet åpent (Parker, 2010). I Otto Scharmers ”u-modell” beskrives det vi tolker og ønsker skal skje i denne fasen av en dialogprosess. De ulike stadiene i prosessen som u-modellen vektlegger, er at man først går fra ”open mind” til ”open heart”, for til slutt å gå om ”open will”. Og det er først i ”bunnen” av u-en, der en går fra ”letting go” til ”letting come”, at det nye skapes (Sharmer, 2007). Når man har kommet frem hit i dialogen, kan man som i Sharmers u-modell, gå videre til å utkrystallisere og samle nye innsikter, bygge nye måter å arbeide på (prototyping) og videre institusjonalisere nye innsikter, som Schieffer (2006) også påpeker, til det er tid for ny dialog.

Vårt neste anliggende i denne gjennomgangen av dialog, er rollen som dialogvert og hvordan bruk av ulike tankekart kan støtte dialogen. Rollen som dialogvert er ikke like tydelig behandlet i den litteraturen vi har støttet oss til om dialog. Vi vil likevel til slutt knytte noen refleksjoner til denne rollen. Vi vil også kort presentere tankene rundt bruk av duk eller tankekart slik det gjøres i World Cafe og i Art og Hosting.

Ved å ha spørsmål for dialogen skrevet på en papirduk i midten av bordet, slik det praktiseres i World Cafe, blir spørsmålene både synlige og samlende for alle aktørene som deltar. På bordet ligger det fargetusjer som deltagerne benytter til å tegne, trekke piler mellom, notere og det som ellers føles naturlig å kommunisere. Dette bidrar til at deltagerne i dialogen lettere knytter ideer og tanker sammen, ser etter mønstre og aktivt søker etter nye spørsmål.

Hensikten er å åpne opp for større felles forståelse og mangfold av forståelser (Brown & Isaacs, 2005). Ut fra samme hensikt er det i Art of Hosting også vanlig å bruke felles tankekart eller en felles prosessbeskrivelse underveis i dialogen. Felles oppsummeringer gjøres også på store ark, ved at alle bidrar både skriftlig og/eller muntlig med sin innsikt i form av ord, farger og tegninger, samt at forbindelser og innsikt understrekes visuelt. Denne praksisen er det vi tolker Schieffer refererer til som semantic mapping, og som han hevder er en viktig del av det å praktisere deltakende lederskap, i tillegg til dialogen (Schieffer, 2006).

I dialog har verten vanligvis en relativ liten, men viktig rolle. Rammene for dialog er det i hovedsak verten som tar hånd om. Som vi har nevnt, er det rammene som i stor grad avgjør om dialogen blir fruktbar eller ei. Som Parker (2010) sier, er det viktig at dialogverten både kan formidle og selv praktisere holdninger og handlinger som fremmer dialog. Tankene rundt denne rollen er, i Art of Hosting (2009), at verten skal gjøre så lite som mulig, men at rammene som benyttes må være gode og tilrettelagt, nærmest på en profesjonell måte. I World Cafe er rollen som vert mer fremtredende, og kan i noen grad sammenlignes med en fasilitatorrolle. Verten har her et større ansvar for både den fysiske settingen og invitasjonen til deltakerne om utforming av spørsmål og hensikt (Brown & Isaacs, 2005).

Vi vil avslutningsvis se på noen utfordringer og muligheter knyttet til bruk av dialog i en organisasjonssammenheng, ved å trekke tråden tilbake til Senge og hans koblinger mellom dialog og læring. En av Senges fem disipliner, gruppelæring, begynner med dialog. Dette handler om gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger tilside, og på en genuin måte engasjere seg i å ”tenke i fellesskap”. Det pekes på at behov for selvforsvar kan virke inn på hvordan en gruppe fungerer, noe som kan undergrave læring om en ikke er dette bevisst. Hvis man derimot tar dette opp på en kreativ måte, kan det fremme læring. For om ikke grupper kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære, hevder Senge. Å forstå hva en dialog innebærer, betyr derfor å lære og kjenne igjen hva som undergraver læring og hva som fremmer læring (Senge, 2004, s.16).

At dialogen kan være et forum for læring, ved bevisstgjøring av kompetanse og utvikling av nye ideer og perspektiver, er noe arbeidsplassen kan dra nytte av Svare (2008). I dialogen handler det nettopp om å ta etablerte sannheter opp til vurdering, se kritisk på dem og søke etter noen som er bedre. Og fordi man gjør dette sammen med andre, der flere gransker og studerer det samme fra ulike perspektiver, utvides rommet for mulig innsikt som kan oppnås.

I tillegg kan det å ha en god dialog om forutsetningene for en prosess lette fasen der man skal ta beslutninger, og samtidig gjøre deltagerne mer lojale mot den beslutningen som blir tatt. Man sparer den tiden som ellers brukes til omkamper, og det kan igjen føre til at samlet tidsbruk blir mindre (Art of Hosting, 2009).

Bang og Middelfart har i sin studie av dialog og effektivitet i ledergrupper tatt utgangspunkt i utfordringene mange ledergrupper har i forhold til å kommunisere med hverandre. Ofte blir forskjeller i synspunkter en kilde til irritasjon og gnisninger, i stedet for å utnyttes til å komme frem til bedre resultater (Bang & Middelfart, 2010). Wheatley (2009) begrunner behovet for en mer dialogisk samtaleform med at vi har fremdyrket en mengde dårlig sosial adferd, som blant annet kommer til syne i ulike møter vi har. Hun kaller dette for vår moderne møteadferd og hevder at den karakteriseres blant annet ved at vi snakker for mye, avbryter andre, tilraner oss tiden, holder enetaler og kommer med erklæringer. I noen grad belønnes også slik adferd, men som det understrekes, det fører ikke til utvikling av klokskap eller sunne forbindelser.

Svare (2008) ser utfordringene som ledere kan ha med å bruke dialog som arbeidsform, fordi man må være genuint opptatt av å lytte til de ansattes erfaring og argumenter og la dette få følger i form av respekt. Det innebærer at man kanskje må forlate den privilegerte posisjonen mange ledere opplever at de har. Det kan også ligge en redsel i at en for åpen dialog virker som en invitasjon til personlige samtaler og kritiske meninger. Noe av grunnene til at dialog ikke benyttes mer, kan også henge sammen med tidspress og produktivitetskrav og tanker om at dialog tar lang tid. Men svært mye av arbeidstiden i mange virksomheter går allerede med til møter og seminarvirksomhet. Mye kan vinnes med å gjøre de samtalene som allerede finner sted mer dialogiske og fruktbare (Svare, 2008). Mangel på dialogisk holdning i en bedrift kan lett føre til at ansatte utvikler former for adferd som er destruktive for bedriften. Når man ikke opplever å bli lyttet til, selv om alt på overflaten kan se normalt ut, vil mange reagere med usikkerhet, trass eller med lite motivasjon. Engasjement og viljen til å yte det lille ekstra synker. Ved å invitere til en mer dialogisk holdning, viser man at man vedsetter og respekterer de ansatte. Resultatet blir ikke bare mer myndige, men også mer lojale medarbeidere (Svare, 2008).

2.5.2 Leder som vert – en ny og nyttig lederrolle?

Art of Hosting som praksisfellesskap har vært opptatt av å skille rollen som prosessvert fra rollen som fasilitator. Dette har kommet frem i diskusjoner på nettet og i fellesskapets stadig oppdaterte *Workbook*. Synet som kommer til uttrykk her er at en prosessvert i større grad har en medskapende rolle enn en fasislitator. En fasilitator deltar ikke, og blir dermed ikke en del av og medskapende i prosessen. Dette elementet ansees som viktig for kvaliteten i en prosess.

Flere i Art of Hosting har ønsket å utforske vertskapsrollen og se den som en mulig ny lederrolle. Vi har også vært en del av denne diskusjonen. Metaforer som før har vært brukt om rollen som leder, eksempelvis helt, kaptein og veiviser, kan kanskje avløses av metaforen "leder som vert"? En leder som vert kan balansere mellom å være i og samtidig utnytte mulighetene i paradokser. Det handler om å være ansvarlig for å skape rom, samtidig som man selv er en aktiv deltager i rommet. Det handler også om å definere rommet, designe det som skal skje og samtidig respondere på det som skjer underveis. Å beskytte bruken av spilleregler og samtidig oppmuntre til kreativitet og nyskaping er krevende, men viktige oppgaver for en leder som vert. Å være den som åpner, den første, og være den som lukker, den siste, hører også med til denne lederrollen.

Vi var nysgjerrige på å følge opp dette perspektivet. Kunne vertskapsmetaforen være en måte å forstå ledelse på? Gjennom intervensjonene ville vi få muligheter til å utforske forskjellige elementer knyttet til medvirkende metoder. Empirien fra intervensjonene ville kanskje gi oss noen svar eller indikasjoner på hvilken type ledelse som kan støtte eller styrke kvaliteten på slike skapende prosesser.

2.6 Oppsummering av teoretiske perspektiv

Fokus i teorikapitlet har i hovedsak vært på ulike perspektiver innen organisasjonsforståelse og organisasjonsutvikling, lærings- og innovasjonsutviklingsprosesser i en organisasjonsmessig kontekst og medvirkning som verdi og strategi i slike prosesser.

Med dette som utgangspunkt har vi også vært opptatt av ledelsesdimensjonen og hvilke teorier som viser retning for handling og bruk av medvirkende metoder. Til slutt har vi koblet teoretiske og praksisbaserte bidrag, for blant annet å kunne vise noen implikasjoner og gi noen bud i forhold til medvirkende praksis og en tilpasset type ledelse.

Det har vært en omfattende og lærende prosess å være både teoretisk søkende og kritiske på samme tid. Vi startet med å søke dypt og bredt for å gi studien og oppgaven et godt nok teoretisk fundament for den empiriske studien vi ville gjøre. Vi har selvsagt posisjonert oss i forhold til teoretiske perspektiver, og etter hvert har vi tydeliggjort dette i sterkere grad.

Vi har utviklet og utformet de teoribaserte tilnærmingene også mens vi har holdt på med empirien og analysen. Arbeidet med teoridelen er absolutt et resultat av en dynamisk og emergerende prosess. Den har vært preget av mye frem og tilbake, mellom de ulike fasene, mens studien har pågått. Vekselvirkningene og "runddansen" mellom teori, empiri og egne refleksjoner har representert en kontinuerlig prosess for oss, med stadig nye bud på rike og inspirerende perspektiver.

3. METODE

På første dag av lederopplæringen for pedagogiske ledere i Kanvas stilte en av regionslederne, som var foreleser, følgende innledende spørsmål: Hva gjør at jeg tror jeg kan fortelle dere noe om ledelse? Litt omformulert har vi også stilt oss det samme spørsmålet, og regner som sannsynlig at også noen fra Kanvas kan ha tenkt noe lignende i løpet av samarbeidsperioden. Hva er det som gjør at vi tror vi kan gjennomføre en forskningsprosess i Kanvas?

I dette kapitlet ønsker vi først å sette forskningsprosessen vår inn i en litt større vitenskapsteoretisk ramme. Det gir mulighet til både å beskrive og forstå bedre hva slags fundament vi bygger våre vurderinger og metodiske grep på. Deretter har vi fokus på hva vi vil med forskningsarbeidet, siden det i neste omgang legger grunnlaget for metodevalg og design. Til slutt i metodekapitlet formidler vi noen av de refleksjonene vi hadde i forbindelse med studien, i forhold til feltet vårt, Kanvas, og hvem vi selv er som studenter, forskere og praktikere. Men vi starter altså med utgangspunkt i det store perspektivet.

3.1 Virkelighetsforståelse og forskningsparadigmer

Jacobsen (2006) ser *metode* som et hjelpemiddel og en måte å gå fram på for å samle inn data om virkeligheten. Han hevder også at det er en sterk grunnleggende uenighet om hva som beskriver virkeligheten, og i tillegg om og hvordan det er mulig å skaffe seg innblikk i det som for noen er en virkelighet (Jacobsen, 2006). Er det mulig å se på noe som sannhet og

virkelighet? Slik vi ser det, er dette et helt grunnleggende spørsmål å reflektere over før en går inn i en forskningsprosess. Vi vil derfor belyse ulike virkelighetsforståelser og paradigmer for å sette vår forskningsprosess inn i en større teoretisk ramme og sammenheng.

Vi starter med å ta utgangspunkt i begrepet ontologi, som beskrives som læren om ”slik ting er”, eller med andre ord læren om hvordan virkeligheten betraktes. Ulike filosofiske og teoretiske retninger og dermed antagelser om for eksempel hvordan sosiale systemer henger sammen, tilbyr ulike ontologiske utgangspunkt. (Jacobsen, 2006). Darmer & Nygaard (2005) har sagt at innenfor ulike vitenskapsteoretiske retninger finnes ulike virkelighetsoppfatninger, som spenner fra å se virkeligheten som noe reelt eksisterende og fastsatt til å betrakte den som fortolkninger og illusjoner som igjen tilsier at virkeligheten er en menneskeskapt konstruksjon. De omtaler også disse retningene som vitenskapelige paradigmer og presenterer en figur som viser grunnelementene i et vitenskapelig paradigme slik:

PARADIGMETS BESTANDDEL	Besvarer spørgsmålet
ONTOLOGI	Hvad er virkelighed?
EPISTEMOLOGI	Hvordan erkjendes virkeligheden af undersøgelsen?
METODOLOGI	Hvordan undersøges virkeligheden?

Figur nr. 9: Paradigmer og deres antakelser om ontologi, epistemologi og metodologi (Darmer & Nygaard, 2005, s. 24)

Det mest grunnleggende spørsmålet er det ontologiske – hva er virkelighet? Svaret på dette spørsmålet får konsekvenser for hvordan det neste spørsmålet besvares, (epistemologien), og til sist hvordan undersøkelsen (metodologien) av data om virkeligheten skal foregå. Paradigmetenkningen kan være et hjelpemiddel til å få en større innsikt i hva som vil være bakenforliggende og styrende for valg av metoder og undersøkelsesdesign. Darmer & Nygaard (2005) illustrerer noen av konsekvensene paradigmene vil ha som følger:

	POSITIVISME	NEO-POSITIVISME	KRITISK TEORI	KONSTRUKTI-VISME
Teori	Weber	Mintzberg	Alvesson	Weich
Formål	Udvikling af den mest effektive organisationsform	Udvikling af det i situationen mest hensigtsmessige organisationsdesign	Realisering	Forståelse
Dataind-samling/data-generering	Data om samfunds-udviklingen	Data om virksomheden	Data om virksomhedens kontekst	Data om organisations-medlemmernes opfattelse
Konklusion/ resultat	Bureaukratiet som mest effektiv organisasjonsform	Ingen entydig løsning. Virksomhedsspesific/ situationsbestemt sandhed	Harmoni er-stattes af interesse-konflikt	Organisations-medlemmernes opfattelse er afgørende

Figur nr 10: Fire nøkkelbegreper i forhold til fire paradigmer (Darmer & Nygaard, 2005, s. 30)

Paradigmebegrepet kan forstås forskjellig og systematiseres på alternative måter. Men i hovedsak har hvert paradigme en intern konsistens og sammenheng når det gjelder logikk og svar på de gitte spørsmålene (Darmer & Nygaard, 2005). Guba opererer med (referert av Darmer & Nygaard, 2005, s. 23) fire generelle paradigmer: Det positivistiske paradigmet, det neo-positivistiske paradigmet, det kritiske paradigmet (kritisk teori) og det konstruktivistiske paradigmet.

Med utgangspunkt i de paradigmene som er referert til her, har studien vår en posisjon som bygger på det konstruktivistiske perspektivet. Vi ønsker, med vår tilgang til Kanvas å få data som vil hjelpe oss å forstå meninger og sammenhenger gjennom organisasjonsmedlemmenes egne stemmer, og gjennom aktiviteter og samspill de er en del av. Vår oppfattelse av hva som er viktige data, samt prosessen med å velge ut, beskrive og analysere dette utvalgte datagrunnlaget, blir et resultat av vår ontologi og fortolkning.

3.2 Hva slags studie ville vi gjennomføre?

Problemstillingen vi utviklet, og de tre forskningsspørsmålene som ble formulert med utgangspunkt i problemstillingen, var knyttet til organisasjonsmessig forbedringsarbeid. Intensjonen vår var å utvikle organisasjonsinnsikt ved å forsøke å forstå meninger og sammenhenger i konkrete kontekster i Kanvas. På bakgrunn av denne forståelsen ønsket vi også selv å være utforskende og deltakende i meningsfylte utviklingsprosesser i virksomheten.

Helt konkret tok vi utgangspunkt i et begrep og en mulig strategi (medvirkning). Vi ville undersøke hva som var holdninger og forståelser knyttet til både begrepet og organisasjonens praksis i forhold til fenomenet. Vi ønsket videre å få kjennskap til ulike perspektiver i koblingen mellom medvirkning og ledelse. I tillegg ønsket vi å gjennomføre intervensjoner, for å prøve ut medvirkende metoder i interaksjon med feltet.

Fremgangsmåtene for å samle inn eller skape data må ta utgangspunkt i det aktuelle temaet som skal belyses og hva slags spørsmål en skal forsøke å finne svar på (Thagaard, 2009, Repstad, 2007). Repstad refererer også til denne mer pragmatiske og mindre ideologiske holdningen til valg av metode. Han hevder at det du skal studere bør avgjøre hva slags fremgangsmåte du velger – ikke en prinsipiell lojalitet til den ene eller den andre metoderetningen (Repstad 2007, s. 15).

I metodelitteraturen vi har brukt (Jacobsen, 2005; Fossåskaret et al.; 2006, Thagaard, 2009) sies det likevel at det ikke er entydige forskjeller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, og at den ene metodeposisjonen ikke nødvendigvis utelukker den andre. Kvantitative og kvalitative metoder kan også kombineres i et undersøkelsesopplegg. Det hevdes dog av disse forfatterne at det er ulike teoretiske og praktiske orienteringer som ligger til grunn. De kvantitative metodene baserer seg mer på distanse til fenomenene som skal undersøkes og er i store trekk opptatt av informasjon som gjelder omfang og utbredelse (Fossåskaret et al., 2006). Kvalitativt orientert metodebruk vil heller fokusere på relasjoner og samhandling, nærhet, meningsinnhold og forståelse av relasjonelle fenomener (Fossåskaret et al.2006; Thagaard, 2009).

Vi var aldri i tvil om at det var en kvalitativ studie vil skulle gjennomføre, siden vi var ute etter data som formidlet mening (Jacobsen, 2005). En målsetting med kvalitativ forskning er å forstå sosiale fenomener (Fossåskaret et al., 2006; Thagaard, 2009). Det handler også om å forstå en handling snarere enn å forklare den (Askheim & Grenness, 2008). Vi snakker her om en reell og dyp forståelse av hvordan en gruppe oppfatter et bestemt fenomen eller en sammenheng. Siden det var dette vår oppgave dreide seg om, var det naturlig for oss å velge en kvalitativ tilnærming.

En annen årsak til valget av kvalitativ tilnærming, var fokuset på intensjon. Vi ønsket å finne ut av hvilken intensjon organisasjonen kunne ha med sine lærings- og utviklingsprosesser. Ved bruk av kvalitativ metode kan det være nærliggende å ta utgangspunkt i en hypotese om hvilken intensjon som kan ligget til grunn for en handling (Askheim & Grenness, 2008).

Å gjøre feltarbeid innen sin egen kulturkrets, som Wadel (1991) uttrykker det, er å ha en felles kunnskap med dem en studerer. Denne felles kunnskapen kan både være av typen ”tatt for gitt”, som for eksempel felles verdier i forhold til skikk og bruk, og mer identifiserbart og aktuelt i vårt tilfelle, som for eksempel kjennskap til barnehagehverdagen. Et viktig prinsipp i feltarbeid er å observere og delta i samhandling, for så i neste omgang å samtale om det som har foregått i samhandlingen (Wadel, 1991).

Vår viktigste oppgave med dette prosjektet har vært å lære av det og videre kunne formidle hva vi har lært. Måten vi ønsket å få dette til på, var dels å bli kjent med feltet gjennom informantenes innblikk og stemme, og dels at vi selv var aktive deltakere i de utforskende prosessene som ble gjennomført. Når forskeren går ut av en kunstig og dekontekstualisert situasjon for kunnskapsproduksjon og inn i virksomhetene som studien skal handle om, kan det kalles for en naturalistisk tilnærming (Fossåskaret et al., 2006). At personer og felt er tilgjengelig og at en har kjennskap til feltet er av stor betydning i kvalitativ metode (Thagaard, 2009).

Det var en omstendelig prosess å orientere seg i den store mengden av metodeteori og gjøre så velkvalifiserte metodevalg som mulig. Vi var ute på en lang ferd i letingen etter hvilken vitenskapelig metode vi skulle knytte analysestrategiene opp til.

3.2.1 Tilnærminger til forskningsprosessen

Den innledende dialogen med sentralledelsen i Kanvas sikret oss tilgang til å kunne arbeide både i og med feltet i den perioden studien vår skulle foregå. Tilliten vi ble vist gjennom en slik aksept gjorde at vi som forskere både kunne ha en utenfra observatørrolle og en mer aktiv deltakerrolle underveis i prosjektet. Tove Thagaard fremhever allerede i tittelen på boken sin *Systematikk og innlevelse* at det er to sentrale aspekter ved kvalitativ tilnærming. Innlevelse, og dermed mottakelighet for inntrykk som gir informasjon om informantene, er viktig for å oppnå forståelse og kunnskap. Like viktig er det at forholdet til forskningsprosessen og dataproduksjonen er preget av systematikk (Thagaard, 2009). Vi har forstått dette som grundige refleksjoner, vurderinger om valg som gjøres og beskrivelser av fremgangsmåter som er brukt.

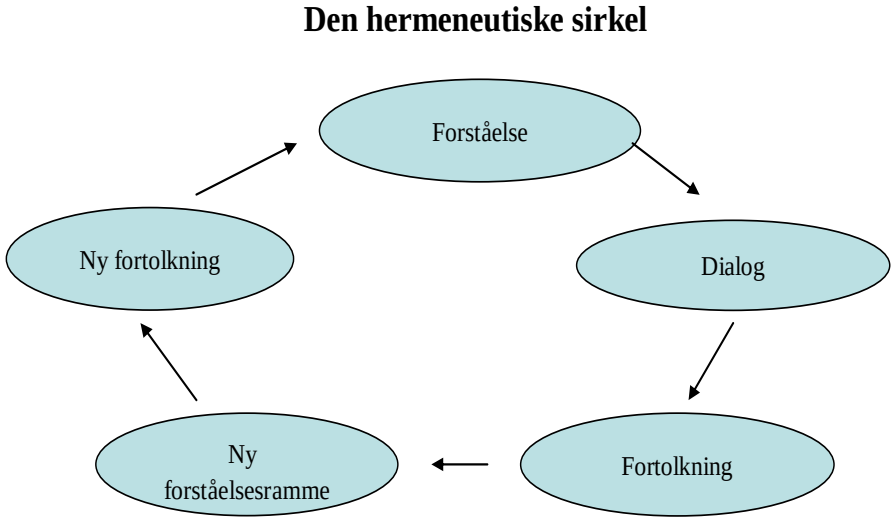
I følge Thagaard (2009) kan forskningsvirksomhet deles inn i deduktive og induktive tilnærminger. Den deduktive metoden handler om utprøving av hypoteser, gjerne utledet av teori og tidligere forskning eller antakelser, og har som formål å videreutvikle eller å nyansere de teoretiske perspektivene. Målet med den induktive fremgangsmetoden er å utvikle ny teori på grunnlag av empiri, og hun viser til at et annet begrep for empiribasert teori er ”grounded theory”. Forskningsarbeidet vil som regel alltid ligge i en mellomposisjon i forhold til teori og empiri. En slik veksling eller samspill dekkes av begrepet abduksjon (Thagaard, 2009).

Askheim og Grennes (2008) benytter en annen vinkling når de gjør greie for disse ulike tilnærmingene. De hevder at det mange mener er selve "den vitenskapelige metoden", er den hypotetisk-deduktive metoden, som inneholder elementer av både induksjon og deduksjon.. Bruk av den hypotetisk-deduktive metoden vil si at vi tar utgangspunkt i en hypotese, utledet av teori og tidligere forskning eller noe vi kan tro er sant og vil undersøke. Ut fra hypotesen avleder vi den empiriske konsekvensen, det vil si hva vi tror vi finner dersom hypotesen stemmer. Og til sist må vi undersøke virkeligheten. Om det vi finner stemmer med hypotesen er den bekreftet, om ikke er hypotesen avkreftet eller svekket. ”Grounded theory” ble langt på vei utviklet som en reaksjon på den hypotetisk-deduktive metode, i følge Askheim og Grennes. Likevel har enkelte vitenskapsteoretikere betonet likhetene mer enn forskjellene, fordi begge metodene kan sies å gå frem etter et hypotetisk-deduktivt mønster. Forskjellene ligger for det første i resonnementet og hovedinnfallsvinkelen til ”grounded theory”, som er

at hypoteser om hvordan virkeligheten ser ut - snarere må være basert på hvordan enkeltmennesker oppfatter virkeligheten - noe forskeren heller kan få gjennom samtaler og observasjon, enn på hypoteser avledet fra abstrakt teori. Hypotesedannelsen vil derfor konsentrere seg om de intensjonene som ligger til grunn for ulike handlinger. ”Grounded theory” skiller seg også fra det rent induktive ved at forskeren her har klargjort formålet med studien, hvilke temaer som skal belyses, og - kanskje også - hva slags praksis resultatene av undersøkelsen kan påvirke (Askheim & Grenness, 2008:20).

Ut fra disse begrepene og det de ulike fremgangsmåtene indikerer, tenkte vi at vårt arbeid i Kanvas ville ha både induktive og deduktive preg. Uansett ville det være et samspill mellom teori og data. Tanken på denne prosessen og vekslingen mellom teori og data, samt refleksjoner vi gjorde oss om analysearbeid og fortolkning, ledet oss videre til innsikter om hermeneutikken.

Hermeneutikk, som kommer fra gresk, er et begrep som er mye brukt om en fortolkningsbasert tilnærming (Jacobsen, 2006). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsforhold enn det som er umiddelbart innlysende, og bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2009).



Figur nr 11: Den hermeneutiske sirkelen (Askheim & Grennes, 2008)

Fortolkningsprosesser er hele tiden å veksle mellom ulike faser, og kan derfor like gjerne kalles en hermeneutisk spiral (Repstad, 2007). Det er også en veksling mellom å være fordypet i og å forstå enkeltdeler av tekster og handlinger og samtidig kunne forholde seg til og forstå helheten, som også kan lede an til å se prosessen mer som en spiral (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi hadde ulike forskningsspørsmål, som siktet mot å få ulike kategorier data. Dette måtte få som konsekvens at vi tilnærmet oss og gjorde planleggingen også på forskjellig måte. Som vi allerede har nevnt, hadde vi et ønske om å skape ny kunnskap om bruken av medvirkende metoder i tilknytning til læring og innovasjon i Kanvas. Vi så det som viktig at denne utforskningen ble koblet tett til et aktuelt og pågående utviklingsarbeid eller til et mulig nytt utviklingsarbeid som ble avtalt. Hvordan skape data gjennom samhandling som kan bidra til endringer i praksis? Utforsking i og med feltet førte oss i retning av aksjonsforskning. I utgangspunktet var vi ikke drevet av teori og prinsipper om aksjonsforskning, men den direkte interaksjonen med deler av feltet var viktig i studien vår, og derfor ble aksjonsforskning en riktig posisjon å orientere seg ut i fra.

Styrken i handlings- og deltakerorientert forskning ligger i hovedsak i at en bygger på lokal kunnskap og oppfatninger og at mulighetene for å skape relevant ny kunnskap dermed øker. (Hummelvoll, 2003). Aksjonsforskning har tradisjonelt vært oppfattet som en forskningsmessig tilnærming basert på et samhandlende og problemløsende forhold mellom forskere og praktikere, der begge parters ønske er å skape ny kunnskap. Det teoretiske og metodiske grunnlaget for aksjonsforskningen er særlig knyttet til Kurt Lewins arbeider ved MIT i USA (Coghlan & Brannick, 2005). Den norske organisasjonspsykologen Morten Levin har trukket koblinger mellom Lewins gruppedynamiske forskning og Tavistock-miljøets sosiotekniske perspektiv, og videre til det aksjonsrettede Samarbeidsprosjektet mellom fagbevegelsen (LO) og arbeidsgiverne (NAF) i Norge, med nettverksaktøren Thorsrud som sentral pådriver. Medvirkning fra de involverte ble sett på som en grunnleggende forutsetning for en demokratiserende utvikling i arbeidslivet (Levin, 2008).

Ut fra både de teoretiske rammene vi orienterer oss i forhold til og vårt utforskende perspektiv, var dette interessante koblinger i denne sammenhengen. Aksjonsforskning er i sitt

utgangspunkt medvirkningsbasert. Den er også pragmatisk i forhold til valg av metoder så lenge det tjener den lokale problemløsning og kunnskapsproduksjon (Rennemo, 2006).

3.2.2 Forskerrollen

Vi er klar over at møtet med Kanvas og livet der påvirker utøvelsen vår som forskere. Som profesjonelle praktikere har vi for eksempel sterk tilknytning til det barnehagefaglige feltet, i og med at vi har med oss tidligere erfaringer og kunnskaper om barnehagevirksomhet inn i studien. Vår forforståelse kan her representere både innsikt og skylapper eller blindhet. Thagaard poengterer at i de fortolkende tilnærmingene er det viktig å problematisere hva den kvalitative teksten representerer ved å vurdere innflytelsen forskerens ståsted har på teksten. (Thagaard, 2009) Så samtidig som vi ser at kjennskap til feltet gir oss fordeler når det gjelder tilgang og involvering, erkjenner vi at det på samme tid kan hemme forskningsmessige perspektiver og fremme bias eller slagside i fortolkningen. Jacobsen & Kristiansen (2004) refererer til fire typer feilkilder en bør være oppmerksomme på i forbindelse med feltarbeid: Forskeren gjenforteller begivenheter som mer strukturerte og sammenfallende enn de egentlig var, forskeren har tilbøyelighet til å favorisere kilder, man kan miste forskerperspektivet som følge av for sterk involvering og man kan komme til å underkommunisere den følelsesmessige dimensjonen som alltid er forbundet med feltarbeid.

Forskerens deltakelse er en forhandlingssak; det handler om å bli gitt en status og å ta en status (Fossåskaret et al., 2006, s. 33). Selv om vi opplevde en aksept av oss som forskere, og at vi kunne veksle mellom ulike deltakerroller som intervjuere, samtalepartnere, konsulenter og aktive deltakere, var vi på det rene med at vår tilstedeværelse og ”agenda” påvirket og kanskje forstyrret personene og samhandlingen underveis. Når samhandling er både mål og middel, sier Fossåskaret et al., (2006) at vi må innse og være bevisst på å takle utfordringer som gjelder lojalitetsspørsmål. Det kan representere et etisk dilemma at feltet forventer stor grad av intern partisk lojalitet, mens forskningsprosessen også innebærer en slags ekstern upartisk lojalitet eller i alle fall har som mål at kunnskapsproduksjonen er til eksternt bruk. Jacobsen & Kristiansen (2004) peker på at feltarbeid innebærer forskjellige former for fare og etiske problemer.

Gry Paalgaard (i Fossåskaret et al., 2006) snakker om posisjonering og reposisjonering i forhold til forforståelse, innsikt og tilgang ved feltarbeid i egen kultur. Hun beskriver hvordan

hennes kulturfortrolighet med feltet hun skulle produsere data i heller skapte gode forutsetninger for innsikt enn å være et hinder og en feilkilde som sperret for innsikt.

Den handlingsorienterte forskeren kan av og til tendere og nesten gå over i profesjons- og konsulentrollen (Levin, 2008). Det handler om å omsette lokal kunnskap og generell teori til praktisk handling og endring. Levin hevder at mange organisasjonspsykologer som arbeider som konsulenter har en faglig plattform som ligger tett opp til aksjonsforskningen, kanskje fordi deres arbeidsoppgaver er koblet til det å skape endring i de organisasjonene de har oppdrag for.

Når det gjelder forskerrollen i aksjonsforskning, har Hummelvoll (2003) sagt at det i alle fall er snakk om tre tydelige roller, som gjerne vektlegges ulikt i de forskjellige fasene av forskningen: teknisk ekspert, gjensidig og likeverdig samarbeidspartner og ”aktivist”. Han pekte også på at det underveis i prosessen er vanlig med spenninger og dilemmaproblematikk.

Vi kjenner til at flere har vært opptatt av gråsonen mellom aksjonsforskning som profesjonelt arbeid og aksjonsforskning som forskningsarbeid (Møller, 1996). Dette har vært en viktig diskusjon å ta innover seg og reflektere over også for oss. Aksjonsforskning som forskning bør være et konstruktivt forskningsopplegg, som både omfatter modellering av tiltak som forbedringsstrategier og samtidig produksjon av tekster som er dokumentert og drøftet med utgangspunkt i forskningsspørsmål, empiri og teori. Til forskning stilles det også krav om teoriutvikling, åpenhet og publisering (Møller, 1996).

3.3 Metodedesign

Sentralt for oss har vært å få innblikk i ulike ledernivåers oppfatninger av de fenomenene vi har undersøkt. Vi har derfor ønsket å se på et horisontalt utsnitt av hele lederhierarkiet i organisasjonen. Vår antagelse var at det ville være interessant å høre og sammenligne stemmene fra de ulike ledernivåene, og kanskje finne både likheter og ulikheter i det felles bildet disse stemmene tilhørte. Vi ville også, som nevnt, bidra med noe av vår kunnskap, i samarbeid og i prosess med ledere på ulike plan i organisasjonen. I denne delen har vår antagelse vært at samarbeidet kunne gi rom for å presentere, og kanskje i fellesskap undersøke nytten av deltagende prosesser i lærings- og utviklingsarbeid. Metodedesignet vårt inneholdt derfor i hovedsak elementene delvis strukturerte intervju, både individuelle og i grupper, observasjon og en aksjonsforskende tilnærming når det gjaldt intervensjoner.

Med blant annet referanse til Thagaard (2009) og behovet for systematikk før, under og etter studien, så vi behovet for å lage en plan for arbeidet. Et undersøkelsesopplegg som dette kan også kalles for design. Det vil dreie seg om en beskrivelse av hva undersøkelsen skal gi svar på, hvem som skal være informanter og medprodusenter av data, hvor undersøkelsen skal foregå og hvordan den skal utføres (Thagaard, 2009, s. 48).

På den andre siden har vi sett at en for rigid plan ikke har vært hensiktsmessig. Kvalitativt orienterte forskere har i følge Wadel (1991) sjelden et fastlagt opplegg når de starter på en studie. En må være villig til å endre både teori/hypotese, metode og hva som kan være data flere ganger i løpet av den perioden studien pågår. Han sier at kvalitativt orientert forskning og feltarbeid innebærer en "runddans" mellom teori og hypoteser, metoder og data. Denne runddansen har vi følt på kroppen. Det har vært et stadig tilbakevendende arbeid å reformulere og presisere forskningsspørsmålene, etter hvert som stoffet modnet og vi siktet oss klarere inn på hva vi skulle spørre om. Thagaard (2009) presiserer også viktigheten av å ha åpenhet i forhold til det empiriske materialet, følge opp ideer som kan dukke opp i løpet av datainnsamlingen og på denne måten videreutvikle problemstillingen helt frem til resultatene skal presenteres. Metodedesignet må derfor være fleksibelt, noe som også er et viktig poeng i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). I undersøkelsen bruker vi flere strategiske utvalg, det vil si grupper som vi har valgt fordi de passet til vår undersøkelse og ikke fordi de er representative (Askheim og Grennes, 2008).

"Data og mening produseres i den kvalitativt orienterte forskningen helt til skriveprosessen avsluttes" (Fossåskaret et al., 2006, s. 17). Dette forsto vi som at data skapes hele veien så lenge vi var i interaksjon med feltet, og at tolkning og mening ville skje gjennom hele prosessen, helt til vi avsluttet prosjektet vårt. Fremgangsmåtene måtte kunne endres ut fra det som kunne skje underveis.

3.3.1 Semistrukturerte intervju

Individuelle intervju og gruppesamtaler ble valgt for å få innblikk i organisasjonskulturen gjennom sentrale aktørers perspektiver og oppfatninger og uttrykt med deres egne begreper. Utvelgelsen av informanter til intervjuene gjorde vi i samarbeid med Kanvas kompetanse. Vi var ute etter å danne oss et bilde av hvilke verdier, forståelse og arbeidsmåter som preget ledere virksomheten og ønsket derfor å møte ledere på ulike nivå i Kanvas.

Når kriteriene for valg av informanter knyttes til kvalifikasjoner eller strategiske funksjoner, baserer utvelgelsen seg på strategiske utvalg (Thagaard, 2009). Vi ønsket å finne ut noe om bevisstheten, perspektivene og koblingene knyttet til medvirkning, ledelse og virksomheten som helhet hos personer som i arbeidet er gitt et særlig ansvar for nettopp dette.

Vi utformet et opplegg for intervjuene/samtalene som både var delvis strukturert, men som samtidig hadde en fleksibilitet i seg. Det at vi på forhånd hadde valgt fokus, tema og hvilke elementer intervjuene/samtalene skulle innholde, gjorde at vi følte oss tryggere og mer forberedt på å lede intervjusituasjonen. Når tema og struktur i hovedsak er bestemt på forhånd, gjerne dokumentert gjennom en intervjuguide, kalles det for en prestrukturering (Jacobsen, 2005). Vi var opptatt av at spørsmålene skulle være åpne og ha en positiv tilnærming. I dette arbeidet ble vi inspirert av tenkningen og prinsippene som brukes i *Appreciative Inquiry* (AI). AI har sosialkonstruktivismen som teoretisk grunnlag. En AI-prosess kan i korthet forstås som organisasjonsutvikling der medarbeiderne inviteres til å se på seg selv og virksomheten med nye briller, og har som utgangspunkt at spørsmål som bidrar til samtaler om styrker, suksesser, potensialer, håp og drømmer i seg selv frembringer endringer (Hauger, Højland & Kongsbak, 2008). Vi ønsket ikke at møtene mellom oss og informantene skulle være preget av problemorienterte betraktninger, men heller være samtaler om positive forestillinger og fortellinger om det som fungerer og har muligheter i seg.

Alle informantene, både til de individuelle intervjuene og til gruppesamtalene, ble invitert til å møte i nytt møterom i lokalene til sentraladministrasjonen i Kanvas i Oslo. Ved de individuelle intervjuene ble det planlagt å gjøre opptak for senere transkribering og utskrift. Gruppesamtalene ble forberedt som dialogprosesser, både å få frem og bidra til utvikling av perspektivene til gruppemedlemmene gjennom en erfarings- og meningsutveksling. Vi la opp til å dokumentere prosessen gjennom at den ene av oss tok notater og at den andre, som ledet dialogen, inviterte gruppen til å bruke tankekartmetoden. Jacobsen (2005) hevder at gruppeintervju egner seg godt i de tilfeller der en ønsker synspunkter og erfaringer på noe spesifikt, og peker på at data på denne måten gjerne blir skapt ved at det skjer en fortolningsutvikling i gruppen i løpet av hendelsen.

Kvale & Brinkmann (2009) legger vekt på at interaksjonen mellom informant og forsker er preget av asymmetri, siden det er forskeren som definerer konteksten. Vi synes det var

interessant at Kvale og Brinkmann trekker inn filosofiske dialoger for å belyse forståelsesformer og det spesifikke samspillet i forskningsintervjuet. (Kvale og Brinkmann, 2009) De sammenligner intervjuet med den sokratiske dialogen, der det er lagt vekt på den kognitive logiske argumentasjon. Formålet med den sokratiske dialogen var å flytte samtalepartneren fra en tilstand av påståelighet (doxa) til å være i stand til å sette spørsmålstegn ved og begrunne egne meninger (episteme). Selv om det kvalitative intervjuet kan lede til både doxa og episteme, er ikke den sokratiske fremgagnsmåten, der samtalepartneren er mer som en opponent, slik en vanligvis forholder seg til intervjupersoner fortsetter Kvale og Brinkmann. Intervjupersonen betraktes vanligvis mer som en partner.

3.3.2 Intervensjoner

Vi ville også skaffe oss data gjennom utforsking og samhandling. Vi var opptatt av å få til en så praksisnær og handlingsorientert studie som mulig, på tross av at vi ikke var en naturlig del av Kanvas. Tidlig i kontakten med Kanvas signaliserte vi og fikk støtte på at vi kunne gjennomføre ulike intervensjoner, koblet til aktuelle situasjoner og behov og etter nærmere avtaler med de ansvarlige lederne. Det resulterte i fire intervensjoner på ulike ledelsesplan i organisasjonen.

Særlig når det gjelder intervensjonene har det vært en utfordring for oss på hvilken måte vi kunne ta vare på den etiske siden av prosessen. Vi har naturlig nok ikke kunnet sende våre nedtegnelser til alle deltagerne for validering, og heller ikke har vi vært i kontakt og prosess over lang tid slik at det som i en aksjonsforskningsprosess er materiale som samskapes over tid. Vi har derfor lagt vekt på å få til det som på ulike måter refereres til som en ”tykk beskrivelse” eller ”thick description” av forskningsprosessen. (Thagaard, 2003, Kvale og Brinkmann, 2009, Askheim og Grenness, 2008)

I Askheim og Grenness (2008) sin forklaring av ”thick description” ligger at vi presenterer en så stor mengde data at leseren nærmest gis følelsen av å ha vært til stede og dermed gis mulighet for på eget grunnlag å vurdere de tolkninger vi gjør og de konklusjoner vi trekker. Fra Kvale og Brinkmanns anvisninger til tykke beskrivelser har vi særlig lagt vekt på å kontekstualisere, det vil si å beskrive den konteksten handlingen utspiller seg innenfor, og å narrativisere, det vil si å utarbeide en overbevisende fortelling som situerer hendelsen temporalt og sosialt.

Når Thagaard knytter tykk beskrivelse til den hermeneutiske tilnærmingen, der det å tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en bestemt mening, gir det en ytterligere grunn for oss til å se intervensjonene våre i dette perspektivet. Når en beskrivelse er tykk vil det si at den inkluderer utsagn om hva informanten kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir og den fortolkning forskeren har. En tykk beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt (Thagaard, 2009).

3.4 Validitet og reliabilitet

Selv om enkelte tilhengere av kvalitative metoder i følge Thagaard (2009) ønsker å forkaste begreper som validitet og reliabilitet fordi begrepene tilhører en kvantitativ orientert logikk, vil det være riktig å ha en kritisk holdning til og gjennomgang av konklusjonenes gyldighet og pålitelighet. Troverdighet og reliabilitet i undersøkelsen ville også avhenge av hvilke fordommer eller forutinntatte meninger vi selv hadde i denne sammenheng, vi var klar over, og hadde med oss gjennom undersøkelsen at vi lett kunne tolke data slik at de passet med våre egne forestillinger om det vi undersøkte.(Askheim og Grennes, 2008) Vi har også vært bevisst på og ta høyde for relevante feilkilder som kunne redusere påliteligheten (Jacobsen, 2005).

Det er et svært viktig poeng i kvalitativ forskning å undersøke om informantene kjenner seg igjen i de funnene og resultatene forskeren ønsker å presentere. (Jacobsen, 2005). Reliabiliteten vil styrkes dersom ved at en gjennomfører og viser til feedback-prosesser med undersøkelsespersonene. Vi ønsket derfor å gi våre data tilbake til og sjekke at vi har fått med oss essensen og retningen i det som personene ønsket å formidle. (Askheim og Grennes, 2008). Vi ville også bestrebe oss på å gjøre prosessen transparent. Vi ønsket å vise det vi har gjort på en ærlig og sannferdig måte og dermed bidra til at troverdigheten av undersøkelsen ble styrket. Under hele undersøkelsesprosessen har vi stilt oss spørsmålet: Avspeiler våre data de fenomener eller variabler vi er interesserte i? Representerer de det vi var ute etter å fange inn?

Vi er klar over at leserens totaloppfatning kanskje er den sterkeste indikatoren på validitet, og har derfor prøvd å vise en helhetsforståelse av det vi har undersøkt, samt at vi har bygget opp undersøkelsen ved hjelp av triangulering, bruk av ulike datainnsamlingsmetoder.

3.5 Analysestrategier

3.5.1 Analysestrategier for intervjuene

Vi valgte å lage en temabasert innholdsanalyse av alle intervjuene samlet. Dette ville etter vår oppfatning i størst grad ivareta vår hensikt med å få frem hvilken oppfatning informantene våre samlet hadde av det fenomenet vi studerte. Vi finner støtte til en slik tilnærming i blant annet Repstad (2007). Vi var innforstått med at transkriberingen i seg selv er en fortolkningsprosess og at vi i denne prosessen allerede er i gang med å strukturere stoffet frem til analyse. Bare en tilsynelatende detalj som hvor vi valgte å sette komma og punktum kunne forandre meningsinnholdet i et utsagn. (Kvale & Brinkmann, 2009) Transkriberingene av de individuelle intervjuene har vi skrevet selv, og vi valgte å skrive ut alt som ble sagt og uttrykt. Det har gjort at det ble lettere å få oversikt over dataene. Vi gjorde det slik at den ene først transkriberte og den andre hørte gjennom intervjuene. Samtidig som den transkriberte teksten ble lest, ble det tatt notater. Som følge av denne fremgangsmåten fikk vi begge med oss hvordan informantene uttrykte seg, og det synes vi var viktig i og med at vår hensikt var å lage en meningsanalyse. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Transkriberingen ble som nevnt gjort ordrett, med alle gjentagelser og fyllord, men uten i stor grad å betone spesielle følelsesuttrykk. Av etiske grunner valgte vi å lage en mer sammenhengende tekst da vi sendte intervjuene tilbake til informantene for validering (Kvale & Brinkmann, 2009. Da vi laget den transkriberte teksten klar for kategorisering, tok vi vekk alle fyllord og erstattet det med tankeprikker. Så brukte vi klipp og lim, eller konvoluttmetoden for å lage innholdsanalysen. Selv om vi indirekte allerede hadde noen kategorier gjennom hvordan vi utformet intervjuguiden, valgte vi i så stor grad som mulig å se bort fra dette og heller velge kategorier ut fra innholdet i datamaterialet. Vi endte opp med syv kategorier som beskriver ulike sider av forståelsen av medvirkning i Kanvas, ut fra informantenes egne refleksjoner.

De syv kategoriene er i første omgang behandlet hver for seg. Det viste seg å være noen uttalelser vi ønsket å bruke deler av i flere kategorier, derfor kan deler av en uttalelse også komme igjen i mer enn en kategori. Når vi har brukt sitater, har vi gjengitt disse med to tankeprikker, slik .., der vi kun har utelatt direkte gjentagelser eller fyllord som ja, eh, mm osv. Der vi har hoppet over flere ord eller setninger for å følge en bestemt tankerekke eller mening i en uttalelse har vi brukt klamme med tankeprikke mellom, slik (..).

3.5.2 Analysestrategi for intervensjonene

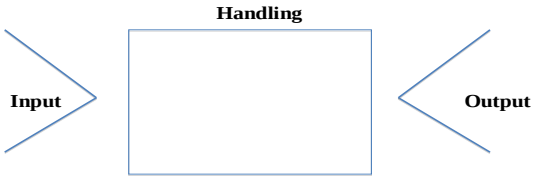
Intervensjonene ga oss en stor ufordring. Her var vi ute etter et redskap for å lage en slags ”prosessanalyse”. Vi tok utgangspunkt i Askheim og Grennes’ (2008) tre grunnoperasjoner for kvalitativ dataanalyse; Beskrive, Kategorisere og Binde sammen. Vi valgte så å lage det som kalles en ”tykk beskrivelse” av intervensjonene. (Askheim & Grennes, 2008; Thagaard, 2009). Deretter søkte vi råd hos veileder som anbefalte oss å bruke en enkel OU-modell for kategorisering. Vi så at vi ønsket en mer detaljert modell for prosess-kategoriseringen og koblet derfor OU-modellen sammen med en prosess-modell vi hentet fra Art of Hosting. (Art of Hosting Workbook, 2009). At det om analyse sies at det skal være en kreativ prosess fikk vi til fulle erfare her. Vår endelige modell har fungert for vårt formål som er å analysere hver intervensjon for seg, og samtidig kunne binde dem sammen på en måte som kunne vise oss eventuelle prosess-mønstre i intervensjonene.

Å analysere kvalitative data kan sees på som en sirkulær prosess som ikke egentlig har noe start elle stopp-punkt. Den sirkulære prosessen består av å beskrive, kategorisere og binde sammen. (Askheim og Grennes, 2008)

Første trinn er å beskrive data, noe vi har valgt å gjøre ved at vi har laget det som kalles en ”thick description” eller tykk beskrivelse. I Askheim og Grenness forklaring av ”thick description” ligger at vi presenterer en så stor mengde data at leseren nærmest gis følelsen av å ha vært til stede og dermed gis mulighet for på eget grunnlag å vurdere de tolkninger vi gjør og de konklusjoner vi trekker. Dette har vært vår hovedhensikt. Fra Kvale og Brinkmanns anvisninger til tykke beskrivelser har vi særlig lagt vekt på å kontekstualisere, det vil si å beskrive den konteksten handlingen utspiller seg innenfor, og å narrativisere, det vil si å utarbeide en overbevisende fortelling som situerer hendelsen temporalt og sosialt.
Når Thagaard knytter tykk beskrivelse til den hermeneutiske tilnærming, der det å tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en bestemt mening, gir det en ytterligere grunn for oss til å se intervensjonene våre i dette perspektivet. (Thagaard, 2009).

Underveis i prosessen så vi at vi ved flere av intervensjonene fikk til en slags samskapt tekst ved bruk av dialogform og felles tankekart. Alle deltagerne bidro på forskjellige måter og i ulik grad med sin ”stemme” inn til en felles tekst på dialogduken på bordet. Dette materiale har også bidratt inn til vår beskrivelse av data.

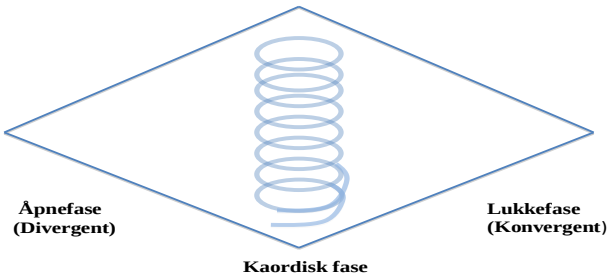
Da vi så skulle kategorisere ble dette en lang prosess frem til mål. Vi tok etter råd fra vår veileder, Øystein Rennemo, utgangspunkt i en enkel modell for OU-prosesser, delt i tre faser, input, handling og output.



Figur nr. 12. Enkel modell for en OU-prosess (egenprodusert, 2010)

Inputfasen beskriver den forberedende fasen man er i før en handling finner sted. Denne fasen delte vi inn i underkategoriene *spørsmål*, som beskriver prosessen frem til det endelige tema for intervensjonen, og *kontekst*, som beskriver hvordan rammene for intervensjonene ble utformet. Outputfasen beskriver den fasen som kommer etter handlingen og hvor nytte eller effekt av prosessen oppleves eller synes. Denne fasen delte vi inn i underkategoriene *umiddelbare refleksjoner* og opplevd *nytteverdi på sikt*.

Da vi skulle analysere handlingsfasen, så vi at det vi ønsket å se på var mer preget av dialog en nødvendigvis bare handling, samt at vi ønsket å analysere noe av dynamikken i denne dialog/handlingen. Det fikk oss til å prøve ut den prosessfiguren Art of Hosting-praksisfellesskapet opererer med. Denne figuren har noe til felles med en Cps- modell men har i tillegg fokus på et kreativt felt mellom en åpnende (divergent) og en lukkende (konvergent) fase. Dette mellomrommet kalles også det kaordiske felt som henspeiler på at det i en prosess er deler av både av kaos og orden, vi har kalt dette den kaordiske fasen.



Figur nr. 13: Dialogfasen (Egenprodusert, 2010)

Åpnefasen har vi beskrevet som begynnelsen på dialog-handlingen, og det er her vi er i oppstart av det konkrete møte med den gruppen vi skal ha intervensjon med. Vi kan forstå dette som en første del av den divergerende fase, hvor vi møtes og åpner opp. Vi har analysert intervensjonene i denne fasen ved hjelp at to del-prosesser, en ”*check in*” runde i sirkel og utforming av en type ”*gjensidig kontrakt*” i gruppen, som omhandler enighet om tema og form for dialogen eller møtet. For å beskrive den dynamiske fasen dialog-handlingen brukte vi begrepet kaordiske fase, fordi det beskriver mellomrommet mellom kaos og orden der det kreative og samskapende får plass samtidig som det er en viss struktur. Den kaordiske fasen delte vi inn i underkategoriene *perspektivrikdom, refleksjoner og utvidende samspill*. Intensjonen med lukkefasen var at vi avsluttet prosessen, dialogen eller møtet ved å samle trådene og i noen grad startet å se fremover. Lukkefasen fikk underkategoriene forestillinger om felles løsninger og forestillinger om egne bidrag. Outputfasen har vi beskrevet ovenfor. Slik sett strukturerte vi intervensjonene i 5 faser; input-fase, åpningsfase, kaordiske fase, lukkefase og output-fase, og innenfor hver fase har vi laget underkategorier som beskriver del-prosesser. Ved å bruke disse to modellene for analyse kunne vi bedre beskrive handling og dynamikk i intervensjonene.

Sammenbindingen av data har vi gjort ved av vi ser på alle intervensjonenes ulike faser under ett og forsøker å finne mønstre eller ulikheter som kan gi ny forståelse av intervensjonene samlet, og dermed hvordan de medvirkende metodene fungerte i Kanvas.

Presentasjonen eller den ”tykke beskrivelsen” av intervensjonene har vi laget på bakgrunn av flere kilder. Vi har skrevet ned egne observasjoner og refleksjoner, vi har laget referater av

alle forberedende møter som er validert av de vi hadde møter med, vi har brukt det skrevne materiale som har kommet frem på dialogdukene og vi har fått tilbakemeldinger fra gruppedeltagere umiddelbart samt at vi har hatt møter og samtaler med ledere for å høre om effekt i etterkant av intervensjonene.

4. *EMPIRI OG FORELØPIG ANALYSE*

Som vi har nevnt innledningsvis, var vi klar over at det ville være krevende for oss å gjennomføre en studie med et metodedesign som inneholdt bruk av flere metoder, og med vekt på utforskende tilnærming. Det har vært en møysommelig prosess, i første omgang å komme frem til et samarbeid som i størst mulig grad dekket begge parters ønsker for studien. Tidsrammen for studien var relativt kort. Likevel endte vi opp med å gjennomføre tre individuelle intervjuer og to gruppeintervjuer, med til sammen tolv informanter fra alle ledelsesnivåene i organisasjonen. Vi har også gjennomført fire intervensjoner på ulike ledernivåer, og sammen med fire forskjellige personalgrupper. Dette har gitt oss et rikt datagrunnlag og et innblikk i hvordan det tenkes og praktiseres medvirkning i organisasjonen. Vi vil likevel understreke at vi oppfatter vår empiri som et øyeblikksbilde, vi har fokusert på ett spesielt område fra organisasjonens liv og utvikling. Gjennom tilbakemeldinger fra intervensjonene, samt egen deltakelse, observasjon og refleksjon, har vi også datamateriale som kan fortelle oss noe om hvordan de ulike medvirkningsbaserte metodene ble tatt i mot og tatt i bruk av deltakerne. Vi gjorde i tillegg to observasjoner av de første faglige samlingene som var oppstarten av ledertreningsprogrammet for de pedagogiske lederne i Kanvas. Selv om vi ikke har funnet plass til disse observasjonene i studiens empiri- og analysedel, ga det oss et nyttig innblikk i og et eksempel på hvordan organisasjonen designer og legger til rette for læringsprosesser.

I dette kapitlet gjør vi først rede for hvordan vi gikk frem i forskningsprosessen, med vekt på å fortelle kortfattet om opplegget og metodene vi har brukt for å få frem ulike typer data. Deretter forsøker vi å presentere empirien, ved først å belyse hva slags analysestrategi vi har utviklet for hver empirikategori, vår oppsummering og forståelse av empirien og en foreløpig analyse med diskusjon. Til slutt foretar vi en oppsummerende refleksjon av forskningsprosessen.

4.1 Forskningsprosessen

Siden vi valgte å gjennomføre forskningsprosessen ved bruk av flere ulike metoder og fikk mange typer av data, var det også en krevende prosess å velge strategier og struktur for analysen. Analysestrukturen og oppbygging av strategiene ble naturlig nok også ulik. Det gjenspeiles i strukturen for fremstillingen av empiri og foreløpig analyse. En kort innledning og beskrivelse av forskningsprosessen starter derfor hvert av kapitlene som følger. I løpet av denne prosessen har vi hele tiden gått frem og tilbake mellom teori, forskningsspørsmålene, data og analyse, som i en runddans (Cato Wadel, 1991). Vi har opplevd denne "dansen" som både anstrengende, litt forvirrende men også til slutt som veldig berikende.

4.2 Empiri basert på semistrukturerte intervju

Som nevnt har vi til sammen tolv informanter, som er ledere på ulike nivå i organisasjonen. Det ble gjennomført tre individuelle intervjuer og to gruppeintervjuer. Stemmene fra de individuelle intervjuene har så klart gitt oss en større datarikdom enn det enkeltstemmene fra gruppeintervjuene kunne gi. Dette kommer tydelig frem når vi presenterer empirien og siterer noen av de aktuelle informantene. Først gjør vi imidlertid rede for hvordan vi gjennomførte intervjuene, så gjennomgår vi analysestrategien vi har valgt. Så kommer stemmene fra intervjuene frem før vi til slutt i denne delen trekker vi frem noen hovedtrekk i empirien som vi diskuterer.

4.2.1 Gjennomføring av intervjuene

Vi utformet et opplegg for intervjuene/samtalene som både var delvis strukturert, men som samtidig hadde en fleksibilitet i seg. Det at vi på forhånd hadde valgt fokus, tema og hvilke elementer intervjuene/samtalene skulle innholde, gjorde at vi følte oss tryggere og mer forberedt på å lede intervjusituasjonen. Når tema og struktur i hovedsak er bestemt på forhånd, gjerne dokumentert gjennom en intervjuguide, kalles det for en prestrukturering. (Jacobsen, 2005). Vi var opptatt av at spørsmålene skulle være åpne og ha en positiv tilnærming. I dette arbeidet ble vi inspirert av tenkningen og prinsippene som brukes i *Appreciative Inquiry* (AI). AI har sosialkonstruktivismen som teoretisk grunnlag. En AI-prosess kan i korthet forstås som organisasjonsutvikling der medarbeiderne inviteres til å se på seg selv og virksomheten med nye briller, og har som utgangspunkt at spørsmål som bidrar til samtaler om styrker, suksesser, potensialer, håp og drømmer i seg selv frembringer endringer (Hauger, Højland & Kongsbak, 2008). Vi ønsket ikke at møtene mellom oss og

informantene skulle være preget av problemorienterte betraktninger, men heller være samtaler om positive forestillinger og fortellinger om det som fungerer og har muligheter i seg.

Alle informantene, både til de individuelle intervjuene og til gruppesamtalene, ble invitert til å møte i nytt møterom i lokalene til sentraladministrasjonen i Kanvas i Oslo. Ved de individuelle intervjuene ble det planlagt å gjøre opptak for senere transkribering og utskrift. Gruppesamtalene ble forberedt som dialogprosesser, for å få frem og bidra til utvikling av perspektivene til gruppemedlemmene gjennom en erfarings- og meningsutveksling. Vi la opp til å dokumentere prosessen gjennom at den ene av oss tok notater og at den andre, som ledet dialogen, inviterte gruppen til å bruke tankekartmetoden. Jacobsen (2005) hevder at gruppeintervju egner seg godt i de tilfeller der en ønsker synspunkter og erfaringer på noe spesifikt, og peker på at data på denne måten gjerne blir skapt ved at det skjer en fortolkningsutvikling i gruppen i løpet av hendelsen.

Kvale & Brinkmann (2009) legger vekt på at interaksjonen mellom informant og forsker er preget av asymmetri, siden det er forskeren som definerer konteksten. Vi synes det var interessant at Kvale og Brinkmann trekker inn filosofiske dialoger for å belyse forståelsesformer og det spesifikke samspillet i forskningsintervjuet. (Kvale og Brinkmann, 2009) De sammenligner intervjuet med den Sokratiske dialogen, der det er lagt vekt på den kognitive logiske argumentasjon. Formålet med den Sokratiske dialogen var å flytte samtalepartneren fra en tilstand av påståelighet (doxa) til å være i stand til å sette spørsmålstegn ved og begrunne egne meninger (episteme). Selv om det kvalitative intervjuet kan lede til både doxa og episteme, er ikke den Sokratiske fremgangsmåten, der samtalepartneren er mer som en opponent, slik en vanligvis forholder seg til intervjupersoner fortsetter Kvale og Brinkmann. Intervjupersonen betraktes vanligvis mer som en partner.

4.2.2 Empirien fra intervjuene

Den enkeltes opplevelse av medvirkning var, som et dominerende trekk, knyttet til menneskeverd og likeverd, og betydningen dette har for arbeidsinnsatsen. Medvirkning handlet for mange om opplevelsen av å bli sett og hørt, bekreftet og verdsatt. Flere påpekte at dette styrker selvtillit og følelsen av anerkjennelse, og at dette har effekt på og er drivkraft for både selvstendighet, iver og arbeidslyst. Det å *bli tatt på alvor* ble nevnt av mange av informantene. Noen forsterket dette med å si at det handlet om opplevelsen av trygghet for å

bli akseptert for det en er og sier. I dette ligger også at det er rom for uenighet, slik at en kan tørre å si fra. Som leder 5 sa det: *Medvirkning for meg handler om å bli tatt på alvor, jo faktisk, det handler mye om det at folk ser deg og hører på deg og at du blir tatt på alvor, på den måten at du kan få delta*.

Det kan også oppfattes som en trend at medvirkning ble assosiert med demokratiske prinsipper, i og med at flere kom inn på dette eller knyttet medvirkning direkte til fellesskapet og demokratiperspektivet. Det *at min stemme blir hørt*, at *jeg får mulighet til å delta* og kan få uttrykt noe om fellesskap og helhet, var viktig. Det var også et viktig poeng for flere at det ikke bare dreide seg om å få mulighet til å si noe, men også handle. Det å få utøvd noe sammen med noen, virke sammen for noe og virke med noen i en bestemt hensikt, ble trukket frem. I denne sammenhengen ble det påpekt av leder 5 at det også innebærer at en må akseptere og bøye seg for flertallet, og at en må ta høyde for at det kan gjøre *litt vondt når du ikke er en del av det flertallet*. For medvirkning handler om, som leder 8 sa: *Ikke bare om meg og mitt, faktisk.*

Gjensidighetsprinsippet ble sterkt understreket av leder 4: *Vi er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes, jeg kan ikke nå mine mål uten at du når dine*. Og leder 5 koblet medvirkning også til plikt og ansvarlighet: Det er *en plikt for den som medvirker til også å være med å ta ansvar for det som besluttes i fellesskapet.*

Det var ulike meninger om det normative i deltagelse. Er det forventet at alle deltar? Hvem sitt ansvar er det at alle deltar eller får muligheten til å delta? Hvilken hensikt tjener det for virksomheten at alle deltar? Flere var av den oppfatning at det er en klar forventning til deltakelse, blant annet fordi mange bidrag er bra for beslutninger som skal tas, og fordi det er en naturlig del av det å være et fellesskap. Et annet perspektiv var at medvirkning må føles naturlig for den som skal delta, og at det må styres mer eller mindre av lystprinsippet. Leder 6 mente det var viktig *å få bidra med det en har lyst til, brenner for og er god til*. På den andre siden kom det frem betraktninger om at det vil være meningsløst å påtvinge folk en medvirkning dersom den ikke kommer innenfra. Leder 4 hadde liten tro på at kollegaer trenger å medvirke hvis de ikke har interesse for det; *du kan ikke bare bli deltatt, liksom*.

Konsekvensene av ikke å få delta, ikke bli sett, hørt og bekreftet var også et tema. Leder 5 så

det slik: *Hvis du blir føyset unna, hvis du ikke blir lyttet til, så slutter du å medvirke*. Leder 8 var også inne på dette: *Hvis du ikke kjenner at jeg er verdifull, at du ikke kan være med å skape noe og bidra med noe, så tror jeg at mange blir gående inne i en eller annen sånn vakumboks, og der funker du til du plutselig en dag finner ut at dette her orker jeg virkelig ikke, eller gidder ikke*.

Medvirkning ble av mange koblet til noe prosessuelt; som at mangfold i prosesser gir bedre resultater, at det er viktig med involverende prosesser frem til beslutninger skal tas og til utviklingsprosesser som sikter mot måloppnåelse. Mange synspunkter handlet om dette. Leder 8 uttrykte det slik: *Men det første jeg tenker på er at medvirkning det er å virke sammen for noe (…) eller utvikle noe sammen, enten det er et produkt eller hva det måtte være, så er det på en måte å få lov til å så få være en del av en prosess (…) så for meg så er medvirkningsbegrepet noe som er mer en prosess, hvor jeg får lov til å delta.* Det ble sagt av leder 3 at Kanvas har mye fokus på medvirkning, gjennom bruk av fokusgrupper, for å sikre mangfoldet i utviklingsprosesser. Leder 5 pekte på at det er viktig å få synliggjort alt som kan være relevant og spille på menneskers erfaring, kunnskap og kompetanse, at mangfoldet, ulikhetene, det å tørre å få litt motstand, det er noe en kommer videre av. Leder 11 trakk frem dette med allmannamøter, brainstorming og viktigheten av å skrive ned det en tenker, mens leder 10 koblet medvirkning til det å ha et felles ansvar for det som skjer i barnehagen.

Flere var også opptatt av de ulike utfordringene som medvirkning kunne medføre, og da var det særlig dette med tidspunkt for medvirkningen, hvordan og hvor lenge medvirkningen skulle pågå og graden av medvirkning informantene var opptatt av. Leder 8 pekte på at det måtte jo settes en sluttstrek for å sikre effektivitet. *For veldig ofte så skal man komme frem til et eller annet, og en kan ikke bare forbli i en prosess*. Leder 4 trakk frem dette med at *(…) man blir jo veldig opptatt av prosessen i prosjektet og man blir dratt av gårde inn der for det er masse spennende som vi har jobbet med og utviklet der inne, og så legges det ikke nok vekt på overføringen*. Men som leder 4 også hevdet: *(…) hvis du har hatt stor grad av involvering tidlig, så er du kommet langt på implementeringssiden (…)*.

Et aspekt som ble berørt av to informanter var at når en åpnet opp for medvirkning i en prosess, så var det på *godt eller vondt*. Med det mente de at selv om en får være med å medvirke, så er det ikke sikkert at det endelige resultatet blir slik en ønsket eller er enig i. Og

det kan være krevende å bli tillagt medvirkningsansvar. Kanskje ville en heller noen ganger ha et råd eller bare en instruks. Det ble sagt at medvirkning også handlet om å få eierskap. Leder 4 sa det på denne måten: *(...) medvirker du så ja så vil du oppleve at dette er noe som man eier da, på godt eller vondt (...)*, og videre: *Nå er det lettere å være lojal hvis du har medvirket enn hvis du ikke har gjort det overhode da selvfølgelig (...)*.

Det var en trend i intervjuene at informantene oppfattet medvirkning både som et holdningsbasert og et handlingsbasert element. Vi oppsummerte at flere både ser på medvirkning som en prosess, praktisk handling og knyttet til beslutningstaking, måloppnåelse og bedre resultater, samtidig som de sier at det handler om verdier som likeverd, inkludering og trivsel. Leder 5 sa at medvirkning *(...) behøver jo ikke å være bare i praktisk handling, det kan også være deltakelse gjennom å få mene noe og få være inkludert*. Også for leder 4 handlet medvirkning om to perspektiver: *Og da tenker jeg at medvirkning kan ha ulik funksjon, der den ene er involveringsfunksjonen altså at du rett og slett bruker medvirkning på en måte som gjør at folk er involvert og da også informert. Den andre er for å skape handling*. Og leder 11 uttrykte at medvirkning ikke bare handlet om det praktiske, men hadde også en mental og sosial side, og eksemplifiserte at i forbindelse med en klovneforestilling der medvirkning *(...) medførte en opplevelse av å ha en god dag*.
Vi tar også med det som leder 8 poengterte: *Vi vet både av erfaring og av, holdt på å si gode teorier, at hvis vi lykkes med å involvere folk, så lykkes vi ofte med å nå det resultatet vi ønsker også*.

Det var et tydelig trekk at de fleste informantene hadde en grunnleggende holdning til og en oppfatning av at det å medvirke eller delta i beslutningsprosesser er en naturlig ting for medarbeidere i organisasjonen. Leder 5 sa; *For meg så ligger det opplagt at alle mann som jobber sammen må ha en form for deltagelse, eller medvirkning gjennom å komme med synspunkt eller innspill ut fra den posisjonen .. man har og det man skal utføre*. Dette ble underbygd av leder 3; *det er mulig å ta sentrale beslutninger og prøve å få dem implementert, vi har valgt å sette det litt på hodet*. Utsagnet ble eksemplifisert blant annet ved å vise til stor grad av medvirkning i organisasjonens strategiarbeid. Et annet perspektiv leder 4 trakk frem var medvirkning som middel til å få gjennomslag for det en ønsker å oppnå. Leder 12 reflekterte også over at det syntes å være litt "in" i organisasjonssammenheng å være opptatt av medvirkning.

Det at mange stemmer, ulike meninger og mangfold er en styrke og en utfordring i en beslutningsprosess var det flere av informantene som trakk frem. Det ble poengtert at det ligger mye verdi i det å kunne spille på menneskers erfaringer, kunnskap og kompetanse og at det er en styrke å vise at man trenger andres forutsetninger for å fatte gode beslutninger. Leder 8 hadde denne refleksjonen: *(…) så det å få frem ulikheter er veldig sunt, tenker jeg, i forhold til å skulle fatte en god beslutning (..) og da trenger man å ha mange med på det. Det er kanskje den største utfordringen rundt det som handler om medvirkning*.

Utfordringene og gevinstene ved å håndtere ulikheter ble også satt i sammenheng, og utttrykt på denne måten av leder 5: *Så det kan være lett å samarbeide med en som er lik deg selv, for det utfordrer deg ikke så mye men, jøye meg, ..ofte kan du komme frem til så mye bedre resultat hvis du tør å utfordre deg selv litt.(..) Så det er noe av grunnholdningen min, tror jeg, at mangfoldet, ulikhetene og tørre å få litt motstand, det kommer vi videre av*. Leder 8 trakk i denne sammenhengen frem at ved bruk av ulike deltagende metoder kan beslutningsprosessen bli mer lik en arbeidsdugnad. Det forutsetter at målet er veldig klart i forkant, men ved bruk av deltagende metoder er det ikke så vanskelig å få til medvirkning og å komme til en konklusjon.
Hvordan man forholdt seg til beslutninger som blir tatt over en i systemet, ble kommentert på ulike måter av informantene. Et perspektiv var at det ikke alltid er positivt, som leder 6 målbar: *Det er ikke noe all right å bli tredd noe nedover hodet. En kan bli sliten og utbrent hvis en bare får instrukser og ikke blir tatt med i beslutningsprosesser*. Leder 11 hadde en annen vinkling og inntok en mer pragmatisk holdning: *(…) når noe bare blir bestemt, får en gjøre så godt en kan eller en får gjøre det som bli bestemt til sitt eget*.

Flere av informantene var opptatt av tidsaspektet ved medvirkning, både nødvendigheten av å bruke tid, utfordringene ved å bruke tid, og viktigheten av å medvirke på riktig tid. Leder 8 hevdet: *Både som leder og som organisasjon er dette viktig, utfordrende, og en mulig fallgruve*, og i tillegg: *(…) det er noe med den derre opptiningsfasen for de som plutselig blir dratt inn i en prosess der jeg har vært i flere uker, men de ennå ikke har vært (…)og da vet vi at gang på gang, så er det akkurat her det brister, og det å ha ..ro og ha en tidsplan som er god nok til å vente inn, og på en måte, få med seg alle sammen*". Leder 1 så også tidsaspektet som en utfordring i medvirkningsprosesser, at det trengtes tid til å bli kjent og tid til å møtes.

Det å komme inn på rett tid i medvirkningsprosess ble løftet frem av leder 5: *(…) de som skal medvirke får medvirke på et tidlig nok tidspunkt til at de da kommer med og kan innvirke i prosessen*. I motsatt fall mente informanten at: *(…) da kan medvirking bli litt sånn gisseltaking i verste fall, ikke sant, da vil vi bare.. styre.* Et annet aspekt ved å komme på riktig tidspunkt er mulighetene for hvordan nye ideer kan bli behandlet. Dette var også leder 5 opptatt av: *(…) jeg tror at mange steder, både her og andre steder jeg har vært, så sier man så fint at alle skal få medvirke, men så sender man kanskje ut et produkt når produktet har begynt å bli såpass ferdig at når det kommer innspill tilbake så blir det liksom litt truende fordi det blir å "jakte på" alt som er gjort så langt*.

Noen dilemmaer ved medvirkning ble også belyst. Leder 12 mente at medvirkningsfokus lett kan føre til flat struktur, og flat struktur kan gjøre leders tydelighet og beslutninger vanskeligere. Det ble også snakket om at det å arbeide tett sammen og forholde seg til medarbeidere som venner, kontra kolleger, kan gjøre leders tydelighet vanskelig.

Det ble av leder 3 og 1 også pekt på spesifikke områder der mer medvirkning i beslutningsprosesser kunne være ønskelig. Eksempler på dette var økonomisk frihet for barnehagene og deltagelse ved å involvere ansatte og brukere i større grad i forhold til bygging utvidelse og innredning av barnehager. Det ble trukket frem som et poeng at det var store muligheter for medvirkning i Kanvas.

En generell utfordring ble løftet frem av leder 5, og det handlet om at medvirkningsprosessene måtte være troverdige: *(…) Når det går på det mer organisatoriske så er det (viktig) at vi har prosesser som er troverdig .. medvirkning og det å få den troverdig, sånn at man opplever det som reell medvirkning, og ikke sånn liksommedvirkning*.

Et flertall av lederne vi intervjuet i Kanvas (åtte av tolv) uttrykte at medvirkning også kan være en lederstrategi. Leder 9 sa det slik: *Ledere må finne ut hva de vil med medvirkningen*. Av enkelte ble denne koblingen bare betonet helt generelt, slik det ble formulert av leder 10: *(…) medvirkning kan brukes for å nå bestemte mål, en måte å utøve ledelse på*. Andre uttrykte seg noe mer spesifikt eller konkretisert, slik utsagnet til leder 3 er et eksempel på: *Medvirkning er en måte å lede på for å skape en god arbeidsplass*.

Informantene hadde ulike perspektiver og utgangspunkt for sine konkretiserte formuleringer. Ett utgangspunkt var å se det nyttige med medvirkning sett fra leders side, slik leder 2 påpekte: (…) *det er viktig for en leder å få mest mulig ut av medarbeiderne og gruppa*. Flere hadde fokus på medvirkning som en strategi de knyttet til arbeidsmiljø og verdsetting av medarbeidere og mestring. Medvirkning ble assosiert med inkluderende lederskap, og det ble fremhevet at for ledere handler medvirkning mye om å bygge relasjoner og tillit. Leder 5 hevdet at *(…) medvirkning er å bygge relasjoner (…) jobbe med en relasjon, prøve ut at man får et liksom trygt ståsted i forhold til hverandre, da åpner man for å få frem synspunkter og meninger*. I tillegg var et par av informantene opptatt av at medvirkning er viktig for nyskapning og at det er viktig for en leder å ivareta idéer som kommer frem.

Å jobbe i team var en konkret medvirkningsstrategi som ble nevnt av leder 9: *Å jobbe i team er å få med seg medarbeiderne sine*. Leder 5 viste også til en tilnærmet lik strategi for medvirkning. Når en er fysisk atskilt fra og ikke til daglig samhandler med dem en er leder for, blir medvirkningen i form av arbeidsgrupper: *(…) Vi har områder vi skal jobbe med, som vi skal utvikle, og da blir det arbeidsgrupper, at vi kan plukke eller spørre eller invitere til deltakelse i grupper*. En helt annen konkret strategi for ledere som vil legge til rette for medvirkning, ble trukket frem av leder 4, og handlet om å satse på digitale og sosial forum og være i takt med at samfunnet utvikler seg og satse på digitale sosiale forum. *(…) og sosial medier er definitivt et sted hvor veldig mange orienterer seg nå (…) Så dette er en form for neste nivå i forhold til medvirkning, sånn som jeg ser det i dag (…)*. Leder 8 var opptatt av å ha mange ulike verktøy i verktøykassen, og var alltid på søken etter flere metoder å variere mellom når det gjelder medvirkning. Dette var et uttrykk for, etter vår mening, en interesse og et behov for å ha kunnskaper om mange ulike medvirkningsbaserte former og metoder.

Noen av informantene pekte også på spesielle utfordringer og erkjennelser knyttet til det å legge til rette for medvirkning i virksomheten. Leder 5 mente det kunne oppleves som utfordrende dersom en som leder inviterte til medvirkning og fikk innspill som medførte at prosessen måtte reverseres. Kanskje ville en gå i forsvar for det ville føles truende for fremdriften. Det var viktig å få og samle innspill på riktig tidspunkt og på en god måte i en prosess. Dette med tidspunkt var sentralt for alle parter, i følge leder 5: *Er man for raskt ute noen ganger så kan man jo oppleve at folk går i baklås..da kan man fort snakke forbi hverandre og så oppnår man ikke noe særlig med det*. Å sikre at involveringsprosessen er

lang nok, var også noe leder 8 var opptatt av: *(…) det er noe med den derre opptiningsfasen for de som plutselig blir dratt inn i en prosess der jeg har vært i mange uker, men de ennå ikke har vært.* Medarbeiderne måtte få muligheten til å forberede seg. Å formulere gode spørsmål til deltakerne i forkant av et møte eller en prosess, ville være avgjørende for at involvering skulle lykkes. Et annet viktig moment å ta hensyn til, var i følge leder 8 dette med at medarbeidere har ulike behov i forhold til medvirkning i arbeidsprosesser. Noen vil være avhengig av dialog og samvær med andre for å være kreative, mens andre har behov for å være mye mer i en indre prosess før de kan bidra i et fellesskap. Og i tillegg til å trekke alle medarbeidere med seg, har også lederen plikt til å holde fokus, sikre fremdrift og sørge for at det blir brukt tid på det en var blitt enige om å bruke tid på. Vi oppfattet at leder 8 var seg bevisst mange av de dilemmaene som ble kommentert og reflektert over.

Vi syntes det var interessant å forsøke å finne oppfatninger av selve lederrollen i forbindelse med medvirkning i datamaterialet. Her kan det synes som om meningene er til dels spredte, og at det ikke kommer frem så mange ulike poeng når vi ser på dette isolert. Dette i seg selv var for oss et interessant funn. Vi kan derfor ikke fremheve noe hovedmønster i forhold til denne kategorien.

Et tema som imidlertid flere trakk frem var at en del av lederrollen er å bruke de ulike ressursene som er i gruppen en skal lede. I den forbindelse sa leder 6 at en må tenke over at en jobber i team og at alle skal ha det bra og trives. For leder 8 var en viktig lederrolle det å se og ta hensyn til personalets ulike behov for ulike arbeidsprosesser. Folk jobber best på ulike måter, og uttrykker seg på ulike måter, for eksempel når det gjelder engasjement, men det er ikke alltid lederen er seg dette bevisst. *(…) man ser ikke nødvendigvis at det finnes andre måter å være engasjert på, andre måter å være kreativ på, ikke sant, .. alle er ikke der at de står og flagrer med armene (..) Det er ikke dermed sagt at du er noe mindre engasjert om du ikke liker det*. Et litt annet syn på lederens rolle i denne forbindelse ble hevdet av leder 4: *Jeg er ikke opptatt av de som ikke er engasjert og liksom la dem virke med, det er ikke helt viktig synes jeg Så her er det jo å få tak i de som er engasjert og som bryr seg om, og som har en mening, det er de vi vil skal medvirke*.

Det å vise at en som leder kan ta feil ble av leder 6 trukket frem som viktig. Hvordan man forholder seg til beslutninger som ikke ble slik det var tenkt var et poeng for leder 4, og særlig det at evnen til å ta imot og legge til rette for at saker kommer tilbake er en del av lederrollen: *Det er mulig det er tenkt sånn og sånn, men vi ser i praksis at det må gjøres på en annen måte. Her må vi gå i oss selv, vi må tørre å ta det opp igjen*.

Lederens rolle i møter ble trukket frem spesielt av leder 8: *(…) hvilken rolle jeg tar i alle typer møtevirksomhet er helt vesentlig i forhold til involvering, tenker jeg*. Her ble det spesielt fokusert på at lederens rolle er å være en god spørsmålsstiller som trekker ut idéer, kunnskap og erfaring hver og en i rommet måtte ha og på den måten virkelig gir muligheten til å medvirke. Samtidig som en involverer, er det lederens rolle å sikre fremdrift, å holde en struktur på møtet, å sørge for at en holder seg innenfor rammen av det som er rimelig å diskutere. Slik presiserte leder 8 dette: *(…) hvis vi har et klart mål for et møte er det min jobb å sørge for at vi går i den retningen*" En av informantene, leder 5, nevnte rollen med å være i en mellomposisjon i forbindelse med medvirkning: *Man må ta "trakten" nedenfra og opp og ovenfra og ned..(..) og gjennom det blir jo min oppgave å være litt bindeledd*.

I tilknytning til at medvirkning ble koblet til ledelse, var det et hovedtrekk at det særlig var lederes innstilling det handlet mest om, og videre hvordan ledere burde legge til rette for å utnytte potensialet og ressursene i organisasjonen, for å få frem mangfoldet og ulikhetene. Nysgjerrighet, være lyttende og spørrende og det å se og bruke mangfold positivt ble av flere informanter sett på som viktige lederegenskaper knyttet til medvirkning. Egenskapene ble koblet både til holdninger og til ferdigheter. Leder 4 sa det slik: *(…) så nysgjerrig, lyttende og evne til å forstå ressurser i mangfold... da tror jeg man kan klare å bli ganske bra med medvirkning*. Å være nysgjerrig ble også av flere nyansert og forklart med at det handler om en god nysgjerrighet. Det ble blant annet fremhevet at det handlet om hva andre mener og at det var viktig å vise at en er interessert. Leder 4 trakk spesielt frem det å spørre: *(…) så det å gå ut og bare spørre, spørre og spørre, det tror jeg på mange måter er en kjempesterk egenskap*. Leder 8 utdypet at det å stille gode spørsmål krever trening, og at deres eget verdispill er en metodikk som gjør at du tvinges til å stille spørsmål og til å trene på å lytte. Det å være lyttende ble sett på både som en holdning som må utvikles og en ferdighet som må trenes. Leder 8 reflekterte slik: *Ja jeg tenker jo å lytte.. det er både en ferdighet, men det er også en holdning.(..) det handler om endring av holdninger, og det handler om å trene og få*

noen aha-opplevelser, dette er faktisk viktig å trene på. Av leder 5 ble evnen til å lytte til og forholde seg til frustrasjoner sett på som en god lederegenskap: *Det skjer noe der ute, og det må vi lytte til (..)det er mulig det er tenkt sånn og sånn, men vi ser i praksis at det må gjøres på en annen måte*. En ytterligere presisering var: *At jeg som leder da greier å ta imot den (..) tørre å ta det opp igjen, det mener jeg er bra*.

Evnen til å se ulikheter som noe som gir ressurser, det å forstå ressursene i mangfold ble trukket frem som viktig av leder 4. I denne forbindelse ble også leders evne til å legge til rette for medvirkning og bidrag fra ulike mennesketyper poengtert som viktig av leder 8: *Det er en kunst for den som skal lede en prosess eller lede et møte..å ..legge tilrette for alle mennesker. Vi har så ulike arbeidsprosesser, da kan du ikke bruke en metodikk for å medvirke*. Informanten understreket at ved å bruke en metodikk som kun passer for noen vil du ekskludere en del mennesker fra å medvirke.

Flere lederegenskaper ble løftet frem av leder 9, 10 og 11. Det å ha en bevisst holdning, tenke gjennom hvorfor en gjør hva, og samtidig ha en åpen måte å være på symbolisert ved en åpen dør, ble fremhevet av leder 10. For leder 9 var dette med fleksibilitet, det å gi tid og muligheter til å snu om på planer, slik at spontanitet bli ivaretatt, et viktig poeng. Det å kunne se medvirkning som et verktøy, handlet for en leder om å være ærlig, poengtert av leder 11.

Selv om vi i denne studien ikke tok sikte på å finne ut hvor mye eller lite, og på hva slags måte medvirkning preget organisasjonen som helhet, hadde de fleste informantene betraktninger om hvordan Kanvas som organisasjon ga muligheter til medvirkning. Leder 6 sa det slik: *(…) Vi føler oss sett og vet hvor vi skal gå*. En av de andre informantene, leder 10, uttrykte en mer blandet opplevelse: *(…) det kan være vanskelig å få engasjement til en del av porteføljen til Kanvas. Hvis en i større grad hadde fått vært med, hadde det vært lettere. Hvis en hadde vært med lenger, kunne en sikkert fått mer eierfølelse til porteføljen*. Leder 7 var også inne på dette med motstand mot noe av porteføljen i organisasjonen, og at det var mye lettere å få større medvirkningskraft på det som foregår innad i den enkelte barnehage enn på det som kommer ut til barnehagene fra sentralt hold. Det ble samtidig fremhevet at Kanvas er flinke på dette med å styrke felleskapsfølelsen og ta sine ansatte med i ulike prosesser og på kurs.

Det ble satt fokus på nødvendigheten av at Kanvas som organisasjon må utvikle seg i tråd med det som skjer ute i barnehagene. Leder 5 hadde følgende å si om denne dynamikken: *(…) det er jo en utvikling hele tiden i denne sektoren .. hvordan skal dette håndteres, og det må tas med inn her sånn at at hele Kanvas lever og utvikler seg i tråd med det som faktisk skjer her ute på gulvet.*

Flere var opptatt av at Kanvas er en stor organisasjon og et par informanter viste eksplisitt til prosessen som hadde pågått i forbindelse med strategiarbeidet, Destinasjon 2008. Den ble igangsatt og styrt med arbeidsgrupper, med deltakere fra ulike barnehager, og der ansatte på alle nivå var representert. *(…) hvis vi skal utvikle noe nytt her eller gjennomføre noe så kan vi ikke involvere alle 900 medarbeiderne,* hevdet leder 5. For å møte denne utfordringen, mente informanten videre: *(…) og da blir det arbeidsgrupper, at vi kan plukke eller spørre eller invitere til deltakelse i grupper (…) eller i hvert fall alle de av de 900 som er interessert i utviklingen egentlig*.

Vi oppfattet at det særlig var to forbedringsområder som var gjenstand for en dypere refleksjon hos noen av informantene. Det ene handlet om implementering. Overføringene til handling etter endt utviklingsprosess ble av leder 4 kommentert som kritisk, fordi denne fasen ikke ble nok lagt nok vekt på. Det andre forbedringsområdet som ble fremhevet var det å utvikle en bedre feedback-kultur i hele organisasjonen. Vi registrerte ulike tilnærminger til dette området. Leder 7 mente dette: *Tilbakemeldingssystemet i Kanvas kan være krevende for mange, ikke alle tør å si meningen sin (…) det er heller ikke alle som bryr seg eller ser oppgavene sine*. Fra leder 8 sin side handlet det mer om å optimalisere kulturen: *(…) den skulle sett helt annerledes ut for at det virkelig skulle vært optimalt..da skulle folk vært mye flinkere til å lytte..da skulle man vært mye flinkere til å stille spørsmål: Hva mente du med det? Hva tenkte du da du sa sånn?* Denne informanten ønsket seg også en feedback-kultur som var mer orientert om faglige spørsmål.

4.2.3 Foreløpig analyse intervjuer

Empirien fra intervjuene viser at Kanvas har stor bevissthet omkring medvirkning og dokumenterer medvirkende praksis. Vi vil her trekke frem det vi har sett av trender og mønstre i datamaterialet når det gjelder medvirkningsforståelse generelt og i tillegg på hvilke måter denne forståelsen kobles til ledelse. Videre vil vi diskutere mønster og hovedtrekk i lys

av de teoretiske perspektivene vi har, og som vi gjorde rede for i kapittel 2. Vi vil også belyse noen andre aspekter som har fremkommet i empirien, fordi vi oppfatter disse som særlig interessante og verdifulle, og relatere dem til aktuelle teoretiske bidrag og egne vurderinger. Avslutningsvis vil vi oppsummere dette punktet med noen egne refleksjoner knyttet til analysearbeidet.

Et klart mønster vi vil trekke frem fra empirien er at medvirkning ble oppfattet som både en holdningsbasert dimensjon og en handlingsbasert dimensjon på samme tid. Det kom både tydelig frem at medvirkning handlet om verdier og holdninger, og hadde med en grunnleggende innstilling å gjøre. Samtidig ble det fremhevet, av de samme informantene, at medvirkning er et prosessuelt fenomen og naturlig knyttet til handling. Empirien har vist at medvirkning omhandler både det som blir tenkt og det som blir gjort.

Denne koblingen til både tanke og handling er helt i tråd med perspektivene til Argyris og Schön når det gjelder tenkningen om læring i organisasjoner (Argyris, 1990, Klev & Levin, 2009). De så på skillet mellom tanke og handling, som hadde dominert i den klassiske organisasjonsteorien, som kunstig og lite fruktbart. De baserte derimot sine teorier om læring og endring i organisasjoner på at det er sammenhenger mellom refleksjoner og praksis, og at all handling styres av innarbeidede handlingsteorier (Klev & Levin, 2009; s 41).

Alle informantene koblet medvirkning til en eller flere nødvendige, viktige og positive effekter både på individnivå, for fellesskapet og for organisasjonen. Vi har sett to klare hovedtrekk i materialet når det gjelder meningsforståelse knyttet til effekter av medvirkning.

Den ene trenden handlet om effekt for den enkelte medarbeider eller arbeidstaker, og gikk ut på at medvirkning har en vesentlig effekt på egen motivasjon og arbeidsutøvelse. Flere vektla betydningen av medvirkning i forhold til trygghet, anerkjennelse, selvtillit, engasjement og arbeidslyst. Medvirkning hadde en stor og direkte effekt på arbeidsinnsatsen, og derfor poengtert som både nødvendig og naturlig. Dersom det ikke var medvirkning, kunne det føre til mistrivsel og oppgitthet. Mange fremhevet behov som hver enkelt medarbeider har for å få delta og å bli hørt. Noen hevdet også at det var den enkeltes ansvar å medvirke.

Siden det norske arbeidslivet har en lang tradisjon med bedriftsdemokrati som gjennom lovverk og struktur bidrar til å sikre den enkelte arbeidstakers rett til deltakelse og innflytelse (Byrkjeflot, 2006, Klev & Levin, 2009), kan det sies å være helt naturlig å finne samstemmighet i materialet på dette punktet. I en virksomhet med mange profesjonelle fagpersoner, med egne definerte ansvarsområder, er det grunn til å tro at det oppleves som en selvfølge og tatt for gitt å få delta og bli hørt i noen grad. Idealet om bedriftsdemokratiet sitter trolig godt i ryggmargen hos de fleste medarbeidere.

Omsorg, trygghet og tillit vil ha stor egenverdi og betydning for opplevelsen av å tilhøre et godt arbeidsmiljø. I tillegg vil disse dimensjonene ha mye å si for kunnskapsutvikling (von Krogh et al, 2001). Lite omsorg og empati genererer konkurransepregede omgivelser som er lite kunnskapshjelpende. Høy grad av omsorg vil derimot fremme et skapende miljø, med gjensidig utveksling, kreativitet og utforskning, i følge forskningen til von Krogh et al (2001). Idealet blir da heller å skape en omsorgsbasert organisasjon, som har gode forutsetninger for å dele idéer, erfaringer og konstruktiv kritikk, og som lever av og med et stort engasjement for hverandre og fellesskapet.

Den andre trenden som omfattet effekt, gikk på det som var knyttet opp til å nå mål og få resultater i arbeidet, og dreide seg mer om fellesskapet og virksomhetens oppdrag. Det som ble fokusert mest i dette perspektivet var betydningen av å få ulike stemmer inn, spille på og bygge på ulike syn, kunnskaper og erfaringer og se mangfoldet som en ressurs. Noen var inne på at en har et felles ansvar for det som skjer. Andre betonet viktigheten av å ha eierskap til en beslutning eller en strategi, og det kan man få gjennom medvirkning. Den sterkeste stemmen i materialet som omfattet effekt var denne: (…) *hvis vi lykkes med å involvere folk, så lykkes vi med å nå resultatet vi ønsker også*.

I dette perspektivet ble medvirkning løftet opp på et organisasjonsnivå. Vi ser fra empirien at det ble laget koblinger og sammenhenger mellom ulike elementer, noe som blir betraktet som viktig når det gjelder læringsprosesser i organisasjoner (Klev & Levin, s 59).

Å belyse hensikten med medvirkningen er et sentralt aspekt, i følge Amundsen & Kongsvik (2008), som mener det er viktig å knytte medvirkning til det de ansatte opplever som nyttige tiltak for å forbedre virksomheten. Selv om empirien er rik på stemmer som understreker at

medvirkning er å virke sammen for noe og relateres til handlinger i og for saken og fellesskapet, tenker vi at det likevel var en noe forsiktig innlevelse og lite konkretisering av medvirkningens nytteeffekt for virksomheten som helhet og ut til et større fellesskap.

Et hovedtrekk i datamaterialet, i tillegg til å se gevinster med medvirkning, var også erkjennelsene av at medvirkning kan medføre dilemmaer og utfordringer. Det ble sagt at medvirkning har sin pris, at det er på godt og på vondt, en blir stilt krav til og en må finne seg i å bidra uten at det nødvendigvis blir som en hadde ønsket. Det ble også reflektert mye rundt dette med hvordan involveringen skulle skje, med hensyn til tidspunkt, rammer, frister og føringer og om den burde tilrettelegges ovenfra eller nedenfra i organisasjonen. Den problematiske implementeringen var også et tema som fikk oppmerksomhet. Og ikke minst ble det reist spørsmål ved om det er mulig å involvere alle ansatte i en så stor organisasjon.

Som det også kom frem i datamaterialet, vil det trolig være kontraproduktivt å invitere til medvirkning uten at denne er reell og kan utgjøre en forskjell. Reell medvirkning som knyttes til nytteverdi og praksisnære løsninger er viktige betingelser for å lykkes (Amundsen & Kongsvik, 2008). I lys av nytte- og læringsperspektivet kan en også få ny innsikt og forståelse for den kritiske implementeringen. Den kan kanskje heller ses på som del av en kontinuerlig læringsspiral (Klev & Levin, 2009). Vi skal komme tilbake til hvorvidt en så stor organisasjon som Kanvas kan lykkes med å involvere alle ansatte i medvirkende prosesser og tiltak.

Det kan være fruktbart å bringe sammen noe fra empirien vår og teoriutviklingen til Elvekrok (2007). Med utgangspunkt i dette teoretiske bidraget, må en forholde seg til medvirkning som et flerdimensjonalt begrep. For at medvirkning skal ha en direkte betydning i endrings- og forbedringsarbeid, må medvirkningen ha en spesifikk utforming. Det er med andre ord viktig å være bevisst på hvilken form for medvirkning, og grad av denne, som best kan forsterke det en ønsker med medvirkningen. En kan involvere medarbeidere representativt (indirekte), direkte eller ved myndiggjøring. En kan åpne for medvirkning og innflytelse med liten autensitet, eksempelvis som informasjon med anledning til kommentarer, eller med stor autensitet, som innbefatter seriøs vurdering av innspill (Elvekrok, 2007). Dette teoretiske bidraget kan, etter vårt syn, hjelpe til med å nyansere tilnærmingen til og bruken av medvirkning. Samtidig vil det kunne være med å skjerpe bevisstheten omkring hva en ønsker og hvordan prosessen best kan utformes.

Vi ønsker også å løfte frem et aspekt som flere var innom og som omhandlet medvirkning i forhold til de som ikke er engasjert. Skal de som selv ikke er engasjert bli involvert og få være medvirkende? Empirien spriker når det gjelder dette spørsmålet. *Er medvirkning noe en skal gjøre seg fortjent til*? Dette var ett av spørsmålene som spontant ble stilt i et av gruppeintervjuene. Noen betraktet det som uaktuelt å bruke energi på de som selv ikke ønsket å delta, mens andre var spesielt opptatt av å bruke ulike metoder for nettopp å sikre at også de som eventuelt trenger lang tid eller ikke tør å si meningen sin også kan bli involvert.

Med henvisning til blant annet Rennemo (2006), som sier at medvirkning og myndiggjøring av alle ansatte er en nødvendighet og et konkurransefortrinn i en kunnskapsintensiv virkelighet, så er oppfordringen at de uengasjerte trenger å bli engasjert og medvirkende. Vårt syn er, som en utvidelse av dette perspektivet, at det kan ligge et stort og uforløst potensial i nettopp denne gruppen. Vi har tro på at reell medvirkningens kan ha direkte og positiv betydning for prestasjoner og resultat.

Når det gjelder medvirkning koblet til ledelse, har vi også merket oss noen trender.
For det første har vi ut fra det empiriske materialet sett at medvirkning blir oppfattet som en lederstrategi, en måte å utøve ledelse på for å oppnå noe. Selv om perspektiver og utgangspunkt varierte, fant vi også her igjen det samme mønsteret med en holdningsbasert og en handlingsbasert tilnærming samtidig. Det handlet både om en grunnleggende innstilling og en bevisst holdning til å involvere medarbeiderne, og på samme tid et fokus på en handlingsrettet del med implikasjoner for praksis. I forhold til handlingsdelen var det særlig dette med design av prosessen som ble fremhevet. Hvordan bør det legges til rette for medvirkning og følges opp helt til overføring og ny praksis? De formene for medvirkning som ble løftet frem som viktige for medvirkning, var å initiere prosjekter og prosesser med ulike og variert sammensatte arbeidsgrupper, arbeide generelt mer i team, stille åpne spørsmål, bruke forskjellige metoder, aktivere digitale sosiale forum. Det som gikk igjen og ble opplevd som spesielt utfordrende var å sørge for at involveringen kom tidlig nok og varte lenge nok, at prosessene ble åpne og fleksible nok og at sluttføringen og implementeringen fungerte samlende og effektivt nok.

Hvis målet er å utnytte allerede eksisterende kunnskap og erfaring i en prosess, samtidig som en ønsker å få mest mulig oppslutning rundt oppgaver og tiltak, kan det kanskje være tilstrekkelig å ha en strukturell tilnærming til de nevnte utfordringene (Newell et al, 2002, Gotvassli, 2007). Hvis en i større grad er opptatt av å skape noe nytt, og som er rettet mot forbedring av praksis, må en legge til rette for andre type prosesser (von Krogh et al, 2001, Newell et al, 2002, Gotvassli, 2007, Johannessen & Olsen, 2008, Klev & Levin, 2009). Det er essensielt, etter vår mening, å ha et bevisst forhold til hvilke visjoner virksomheten har, og hvilke prosessdesign som passer best for å arbeide i tråd med denne visjonen. Dersom idealet er å være noe mer enn en demokratisk organisasjon, dersom idealet og visjonen tar sikte på kunnskapsutvikling og stadige forbedringer av produkter og tjenester, da må fokuset være på hvordan en best kan lede de skapende og forsterkende prosessene.

Et annet hovedfokus i datamaterialet lå på lederrollen og handlet om det vi vil kalle en selverkjennelse i tilknytning til egen lederrolle og medvirkning. Noen var ekstra fokusert på forholdet til den enkelte medarbeider eller gruppa de hadde ansvar for å lede. Andre trakk i større grad systemperspektivet inn i refleksjonene sine. Lederrollen ble beskrevet som både ambassadør og bindeledd. I tillegg skulle en være en god lytter, og ikke minst måtte en holde fokus på mål og effektivitet. En annen vinkling var at lederen skal få mest mulig ut av gruppa si og ivareta idéer. Det ble også holdt frem at som leder må en kunne variere mellom ulike metoder og være villig til å trene på forbedringer i bruken av disse.

Vi opplever at datamaterialet forteller oss mye om en stor vilje til å ta ansvar for mye, både i samspill med og på vegne av både enkeltpersoner, gruppa og organisasjonen. Ledere opplever ofte å være i en posisjon midt i mellom individ og organisasjon, midt i mellom mål og resultat, midt i mellom struktur og kultur, midt i mellom orden og kaos. Det kan gi verdifull inspirasjon her å trekke veksler på perspektivene som fokuserer på relasjonell ledelse (Uhl-Bien, 2006, Spurkeland, 2008). Da beholdes fokuset på lederens individuelle egenskaper og det er lederens engasjement og ferdigheter som har mest betydning.Ved å bringe inn perspektivene til Rennemo (2006), om å bryte ned de dyadiske elementene, perspektivene til von Krogh et al (2001), om ledelse av den skapende prosessen og perspektivene til blant annet Uhl-Bien (2006), Koivunen (2007), Wadel (2007), Scieffer (2006) og Klev & Levin (2009), om ledelse som relasjon i en samskapende kontekst, kan vi se med nye briller på de

utfordringene som empirien formidler. Dette vil vi følge opp videre i den oppsummerende diskusjonen i neste kapittel.

En av ambivalensene som kom til syne i datamaterialet var hvorvidt medvirkningen kunne gå på bekostning av det å fremstå som en tydelig leder. Dette mulige dilemmaet trekker vi frem fordi det er grunn til å ta denne bekymringen alvorlig. Vi mener også det har en verdi å tenke over om vi her har med en myte eller en frykt for å miste styring og kontroll å gjøre.

4.3 Empiri basert på intervensjonene

4.3.1 Gjennomføring av intervensjonene

Den første intervensjonen var med 3 av de ansatte i Kanvas Kompetanse hvor vi prøvde ut dialogform og felles tankekart rundt spørsmål om hva medvirkning kan være i Kanvas. Den andre var med en gruppe av pedagogiske ledere på deres første veiledningsmøte hvor vi også prøvde ut dialogform og felles tankekart rundt spørsmålet; hva vil det si å være del av sin egen læringsprosess? Den tredje intervensjonen var med et helt barnehagepersonale hvor vi bisto daglig leder med planlegging og gjennomføring av en planleggingsdag og hvor vi benyttet ulike deltagende metoder i utvikling av hvordan personale oppfatter og praktiserer sin visjon; vi skaper sammen den gode barnehagen. I den siste intervensjonen var vi med et lederteam og bisto daglig leder i å planlegge og gjennomføre et heldags lederteammøte der teamet skulle revidere sin pedagogiske plattform og spørsmålet var hvordan de kunne få et helhetlig bilde av og strukturere planen slik at det ble tydelig for dem selv om de fulgte intensjonen i planen og klart kunne se hvilke endringer de i så fall ville gjøre.

4.3.2 Empiri fra intervensjoner

<u>Intervensjon 1; møte med Kanvas kompetanse</u>

Dette møtet hadde vi i starten av samarbeidet mellom oss som masterstudenter og tre av de ansatte i Kanvas Kompetanse. Hensikten var å utdype og bevisstgjøre felles forståelse av begrepet medvirkning i Kanvas og i tillegg hva som forstås med utrykket ” å være deltager i egen læringsprosess”. En slik felles forståelse ville bidra og legge grunnlaget for videre samarbeid rundt studien, samtidig som det ville vise en deltagende metode i bruk. Idéen om å bruke dialog som møteform ble presentert for leder ved Kanvas kompetanse på forhånd.

I forberedelsene til møtet laget vi en møteplan og diskuterte hvordan vi best kunne presentere dialogformen i møtet. Vi brukte også tid på å formulere ”gode” spørsmål til dialogen, ut fra de kriterier som angis i teorien om dialog. Spørsmålet - hva kan medvirkning i Kanvas *også* være, henspeilet på at det allerede kunne foregå arbeid på dette området i organisasjonen, og at vi sammen kunne undersøke muligheten for å forsterke og utdype dette. Spørsmålet - hva vil det si å være en del av sin egen læringsprosess, hadde vært tema i flere av de forberedende møtene vi hadde hatt med leder av Kanvas Kompetanse, men var likevel et åpent og uutforsket spørsmål for begge parter i samarbeidet. Dette var første møte hvor vi møtte alle tre som jobbet i administrasjonen ved Kanvas Kompetanse. Med oss ble det til sammen fem deltakere i dialogen. Tidsramme for møtet var to timer.

Vi startet med en kort sirkel, ”check –in” runde. Hensikten med denne runden var å fortelle litt om oss selv, ”tune inn” til temaet og bli bedre kjent. Vi ga en kort presentasjon av oss selv, gjennom å fortelle kort hvem vi var, hvilken rolle vi hadde i organisasjonen og hva vi særlig var interessert i når det gjaldt utviklingsarbeid.

Så fulgte introduksjonen av dialog som metode, gjennom først å fortelle litt om rammene for dialog (fokus på åpne spørsmål, lytting, utsette vurdering, stille spørsmål ved egne antagelser og bygge på hverandres idéer), og dialog sett i forhold til debatt og diskusjon. Rollene og gangen i dialogen ble også presentert; at vi ville invitere alle til å notere på et felles tankekart – en ”dialogduk” på bordet, at vi ville bruke en ”talking piece” (en stein) som signaliserte at den personen som brukte den hadde ordet og de andre lyttet, samt at alle kunne bruke ”time out” for å ta en kort pause i dialogen dersom noen hedde spørsmål til selve dialogformen.

Selve dialogen ble satt i gang ved at spørsmålene ble presentert og skrevet ned på et stort ark som dekket bordet. Spørsmålene Hva kan medvirkning i Kanvas også være? Hva vil det si å være en del av sin egen læringsprosess? førte umiddelbart til to tileggsspørsmål: Kan det være spiral- effekter? Hvilket læringssyn kan ligge her?

I løpet av dialogen noterte alle deltagerne på arket, både sin respons på det andre sa og oppsummeringer av egne tanker. Ulike perspektiver på medvirkning knyttet til kompetansedeling, veiledning og coaching, medvirkningskultur i egen organisasjon og

medvirkning som verdi var fremme i dialogen. Det ble tatt ”time-out” en til to ganger for å avklare spørsmål.

Da dialogen var avsluttet, hadde vi en ”check out”- runde med spørsmålene; hvordan opplevdes dialogen? og hva kan tenkes å støtte/hindre dialog (ved lignende bruk) i organisasjonen. Umiddelbare reaksjoner var at alle var med på likt nivå og at det var aksept for egne bidrag og skriblerier ble positivt opplevd. ”Retten” til å mene noe ble også fremhevet. Det ga eierskap til problemstillingen og en opplevelse av ansvarliggjøring gjennom bruk av denne dialogformen. Gruppen tok også opp at det var utfordrende å lytte og være konsentrert på andre samtidig som en skulle reflektere selv. En var også opptatt av hvordan en best kunne lede en slik dialog og så det som utfordrende å balansere rollen som leder og deltager. Hvordan det man kom frem til i en dialog kunne forplikte i etterkant var det også spørsmål rundt.

I etterkant av møtet hadde vi en oppsummering med leder av Kanvas Kompetanse hvor nytten av dialogformen i ulike andre møter ble luftet, og senere fortalte en av veilederne ved Kanvas Kompetanse at hun hadde brukt dialogformen og funnet den nyttig da en gruppe skulle utforske et område sammen.

Intervensjon 2; veiledningsmøte for basisgruppe; pedagogiske ledere

I forbindelse med lederutviklingsprogrammet for pedagogiske ledere i Kanvas ble det etablert basisgrupper som skulle møtes for veiledning to ganger hvert halvår i den perioden programmet foregikk. Vi hadde gjort avtale med både leder ved Kanvas Kompetanse og gruppeveilederen om å gjennomføre en intervensjon med en av basisgruppene, på deres første veiledningsmøte etter at oppstartsamlingen for programmet var gjennomført. Deltakerne i denne basisgruppa var nesten de samme som var i gruppa vi møtte da vi hadde gruppeintervju/-samtale, en drøy måned tidligere. Vi hadde også kontakt med gruppa på oppstartssamlingen, der vi deltok som observatører.

Hensikten med vår deltagelse i et slikt veiledningsmøte, var at vi skulle få prøve ut en deltakende metodikk. Forberedelse til intervensjonen bestod i å foreta et besøk i veilederens barnehage, der veiledningen skulle forgå. Dette var ønskelig for oss både for å se på og vurdere veiledningslokalene, og for å gå kort gjennom og bli enige om en plan for

veiledningsmøtet, med gruppens veileder. Invitasjon til veiledning ble sendt ut som en standard invitasjon til alle veiledningsgruppene.

Det ble avtalt på forhånd at en av oss skulle lede veiledningsmøtet og dialogen, den andre skulle observere og skrive logg og veileder skulle ha en observatørrolle, for særlig å ha grunnlag for avtaler med gruppa om rammer og spilleregler for de påfølgende veiledningsmøtene. Tiden vi hadde til disposisjon var tre timer.

Etter en kort velkomst av hver enkelt deltaker, tok de plass rundt bordet. Som en start på veiledningen, ble skissen for møteopplegget presentert. Så gikk vi videre med en runde der deltakerne kom med betraktninger om seg selv som leder og hvilken nytte de mente å ha av første dag av lederutviklingsprogrammet. Alle deltok og delte noen av refleksjonene sine rundt dette.

Etter denne runden, ble deltakerne introdusert for dialogmetodikken som skulle brukes i møtet. Det ble fokusert på fire områder som var viktige å være bevisst på i dialog; lytting, være åpen for det som skal komme, stille spørsmål og bygge på hverandres idéer.

Etter en kort pause ble fokuset og spørsmålet for dialogen presentert: Hva vil det si å ta ansvar for egen læringsprosess? Gruppen ble også introdusert for ”refleksjonssteinen”, som skulle fungere som en hjelper til å strukturere dialogen. Bordet ble dekket med papir til å notere på, tusjer i ulike farger ble lagt frem og steinen ble plassert midt på bordet. Spørsmålet til dialogen ble skrevet på papiret. Deretter ble det invitert til dialog, og samtalen kom i gang. Ulike perspektiver på spørsmålet kom frem i dialogen, og perspektivene ble knyttet til ulike nivåer i en læringsprosess. Etter en knapp time kom det innspill, først fra en som deretter fikk støtte fra flere, om at de ikke ønsket å gå videre med utgangspunkt i dialogens spørsmål. Etter et par forsøk fra prosessleder på å holde dialogen i gang med oppfølgende spørsmål, ble det avtalt å ta pause.

I pausen samsnakket prosessleder, veileder og loggskriver om hva som kunne være en egnet måte å ta dette videre på og å avslutte veiledningsmøtet. Det var usikkerhet knyttet til hva som kunne være en egnet måte å fortsette på, ut fra utålmodigheten som ble uttrykt i gruppa og tiden som var til rådighet. Det ble enighet om at veileder og loggskriver skulle fungere som et

reflekterende team, for å få tak i og poengtere de konstruktive delene av dialogen, som gruppa kunne ta med videre som basis for spilleregler i gruppa og som kunne være en oppsummering av dialogformen. Etter at veileder og loggskriver hadde uttrykt sine betraktninger som et reflekterende team, og veileder hadde tatt på seg ansvaret for å sende ut til deltakerne mulige punkter som grunnlag for spilleregler i gruppa, ble det gjort avtaler for neste veiledning og møtet ble avsluttet.

Intervensjon 3; planleggingsdag med hel personalgruppe

Denne barnehagen ønsket å samarbeide om design og gjennomføring av planleggingsdag, samtidig som de stilte seg til disposisjon for intervensjon med vekt på medvirkende metoder. Vi har valgt å bruke plandagens første del som datagrunnlag fra denne intervensjonen.

Forberedelsene til intervensjonen bestod av tre møter med daglig leder, samt gjennomgang av medarbeiderundersøkelse og årsplaner og tidligere årsplan. Vi har også på halvdags besøk i barnehagen for å få et personlig møte med alle ansatte.
Leder ønsket at de på plandagen skulle starte på en prosess med å lage langtidsplan og at dette skulle gjøres av hele personalet. Leder antok at felles gjennomgang av den nylig gjennomførte medarbeiderundersøkelsen ville gi bedre forutsetninger for planprosessen. Det ble enighet om å prioritere oppgaven med å skape en plattform for eierskap og motivasjon, som kunne være en felles basis for konkret utforming av et plandokument i etterkant.

Som start på dagen bestemte vi å gå gjennom medarbeiderundersøkelsen, men uten at den på forhånd var tolket og brukt som utgangspunkt for valg av bestemte aktiviteter. Svarene sprikte en del, så det var mest fruktbart at personalet selv var med på å klargjøre hva som konkret var utfordringene. I tråd med ønske om å ha deltagende metodikker som innfallsvinkel avtalte vi å se på motivasjon som noe fellesskapet kunne få ansvar for heller enn kun den enkelte. Det ble også lagt frem ulike deltagende metoder for daglig leder som kunne være aktuelle til de ulike problemstillinger, slik at det kunne være fleksibilitet i bruk av metoder. Personalet var gjennom tidligere arbeid kjent med å arbeide med ulike kreative og filosofiske metoder. Det var også tydelig åpenhet for tankekart og lignende metoder slik det ble presentert av oss tidligere i våre gruppeintervju der tre fra personalet hadde deltatt.

Det ble foreslått at de pedagogiske lederne skulle inviteres til å vurdere plan for dagen, slik at de kunne få eierskap til den første delen av planprosessen. Undersøkelsen skulle både sendes ut og kopieres for å være tilgjengelig på plandagen.
På plandagen startet vi med å sitte i sirkel. Personalgruppen fikk spørsmålene: Hvilke ønsker har jeg for denne dagen? Hva ønsker jeg å bidra med? Hva er viktige spørsmål å bruke noe av dagen på? I tillegg til uttrykte ønsker om hvordan vi skulle jobbe sammen i løpet av dagen, ble det fremsatt et konkret ønske om å finne løsninger på de områdene der barnehagen scoret lavest i medarbeiderundersøkelsen. Alle innspillene ble skrevet ned på store ark og hengt opp på veggen til bruk for evaluering av dagen.

Så fulgte en bolk der vi jobbet med medarbeiderundersøkelsen. Etter en kort felles gjennomgang av undersøkelsen, der prosessperspektivet ble fremhevet (”vi kan skape noe sammen”) ble det stilt et åpent spørsmål til gruppen: Hva sier undersøkelsen dere? Hva tenker dere om dette? Så fulgte en runde med tilbakemeldinger. Fokuset var på hva som synes viktig å jobbe med ut fra hva de opplevde som utviklingspotensiale i undersøkelsen, samt på områder der det var uklarhet om hva gruppen tenkte om deg selv. Ordet initiativ ble nevnt flere ganger som viktig, og dette ble stikkordet for den videre prosessen. Det ble trukket frem at undersøkelsen viste at de fleste i personalet opplevde at de selv ofte tok initiativ, mens de vurderte at andre medarbeidere (enkeltpersoner eller deler av gruppen) i liten grad tok initiativ. Det ble derfor åpnet for en runde med refleksjoner knyttet til dette; er det slik at alle tar mye initiativ, men ikke ser hverandres initiativ godt nok, eller tar alle for lite initiativ? Før vi gikk videre i prosessen med å finne mulige svar på disse spørsmålene, var det interesse i gruppen for å utforske ulike forståelser, og det ble invitert til en enkel dialog rundt begrepet. En felles forståelse av initiativ ble utviklet til bruk i denne konkrete prosessen, ved hjelp av dialog og felles tankekart.

For å arbeide videre med initiativ, var det enighet i gruppen om nytten av først å reflektere over egen praksis (i hvor stor grad tar jeg initiativ?), for så å se gruppen som helhet. Det var også tilslutning til at det i problemorienterte prosesser er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i det vi allerede får til. Skalaspørsmål ble derfor vurdert som nyttig, og det ble delt inn i små grupper på tre-fire personer som arbeidet med følgende spørsmål: Hvis jeg skulle vurdere meg selv, hvor ofte tar jeg initiativ i jobben min på en skala fra 0 til 10? Hvorfor vurderer jeg meg ikke *lavere?* - Hva gjør jeg allerede?

Tilbake fra smågruppene var det interessante spørsmålet; Hvordan ser så bildet ut når vi scorer oss som hel gruppe? Det ble benyttet en evalueringssirkel ved at det ble tegnet en stor sirkel på flipover-ark der midtpunktet var 0 og representerte lite initiativ, og ytterkanten av sirkelen var 10 og symboliserte mye initiativ. Hver enkelt tegnet inn sin strek og resultatet ble til et sirkeldiagram som viste gruppens oppfatning av seg selv. Ut fra dette bildet var det tydelig, og enighet om, at gruppen som helhet vurderte seg slik at de scoret lavere enn de ønsket når det gjelder i hvilken grad de tok initiativ. Samtidig ønsket de å se på hvordan de kunne bli mer observante på andres initiativ. Smågruppene jobbet videre med; Hvor ønsker jeg å være på min egen skala for initiativ og Hva skal til for at jeg/vi skal komme dit jeg/vi ønsker å være? Refleksjonene fra smågruppene ble skrevet ned på et stort felles ark, slik at det var åpnet hva man ønsket å arbeide videre med.

Gruppene jobbet videre med å se hverandres initiativ ved hjelp av AI-baserte spørsmål: Tenk på en konkret situasjon der du virkelig la merke til en annens initiativ og sa dette til han/henne. Hvem var involvert? Hva skjedde? Beskriv denne situasjonen og hvilken effekt den hadde, på den andre, på deg selv og på de andre rundt. Hvilke muligheter har du til i større grad å bidra til at denne personalgruppen blir bedre til å se hverandres initiativ? Oppsummeringene av disse spørsmålene, i smågruppene, ble avslutningen på arbeidet med initiativ og oppfølgingen av medarbeiderundersøkelsen for denne delen av dagen.

Vi gjennomførte en individuell skriftlig evaluering og en påfølgende muntlig evaluering i plenum, med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva har vært nyttig i dag og hvorfor? Hva har du savnet og hvorfor?
Som nyttig og hvorfor fremhevet flere at det å ta utgangspunkt i det positive hadde effekt. Positivt utgangspunkt skaper mer positivitet. Det å få rom til refleksjon over eget arbeid og oppdage mer av andres tanker rundt deres arbeid. Det å høre andres tanker om arbeidsplassen, kulturen og samspillet i når alle er ærlige og står for sine meninger. Det at vi jobbet mye som hel gruppe og i plenum ble også trukket frem som nyttig. Vi svarte på ting i fellesskap. At vi i plenum kan få frem hva vi ønsker, og få frem alles tanke. Det at vi i fellesskap har sett den samme retningen og setter felles mål. Felles utgangspunkt ble også vurdert som positivt, og at det ga en felles plattform for handling. Vi ble enige sammen om hva området vi skal jobbe med egentlig betyr, hva det inneholder, og hvordan alle kan bidra.. Det opplevdes som å jobbe

mot samme mål og ha en felles retning. Helhetsforståelse, nyttig med slike oppsummeringer for å få felles utgangspunkt, og sette i gang tanker.

Flere etterlyste å få lage mer konkrete planer, få tenke mer på å utvikle løsninger på de områdene en hadde sett en ville jobbe med fremover. Få anledning til å si det høyt, det en vil forbedre. Kanskje lettere å sette ut i livet da? Litt sånn, Yes! Det gjør vi fra i morgen!

Plandagen ble også evaluert noen uker i etterkant. Daglig leder forteller fra barnehagen om effekt og nytte av samarbeidet og metodene som ble brukt i intervensjonen.
- "Dagen etterpå var hver og en opptatt, det var fysisk mer jobbing med barna. Aktivitetsnivået økte og det varte ganske lenge, iveren varte og det er ikke borte ennå"
-”Det å score seg selv og snakke om hvordan de ser seg selv, det de synes de får til, det var nyttig. Det er blitt mer synlig hva som er bra, og hva de ikke får til, det gjør at det blomstrer på ansvar, assistenter spesielt. Det var en god metode for å se de positive tingene, få hjelp til å de det de er flinke til, finne de områdene de kan, så kan vi utvide derfra"
- ”Det har løftet folk ut av "irritasjonsgropa" det å høre den andre fortelle hva den synes den får til godt, og hva den vil strekke seg mot. Det er ikke lenger bare et bilde av hva den personen ikke kan og ikke får til"
- "Hver enkelt sin stemme ble hørt her"

Til selve prosessdesignet og samarbeidet om ledelse av dagen sa lederen;
”På første del av dagen fløt det godt. Her greide vi å holde prosessen åpen også for andre muligheter, kanskje fordi vi allerede hadde lagt inn i designet at det skulle være åpent. Vi tok inn en kort dialogrunde, for eksempel. Vi hadde korte deler hver og var hele tiden på nett med hverandre. På ettermiddagen kjente jeg at det ble feil at vi ikke hadde planlagt å "lukke" prosessen. Dette burde jeg ha formidlet enda tydeligere. Vi skulle tatt en grundigere vurdering av om det var det riktige å fortsette uten å lukke, det hadde vært nyttig å vurdere hvordan dagen var så langt og hva som ville være nyttig videre"

Om mulig bruk av metodene videre reflekterer lederen:
"Basemøtene tok tråden videre med en gang og de satte seg personlige må for hvordan de skulle jobbe videre med initiativ. På personalmøtet for 3-4 uker siden fulgte vi opp disse målene. De pedagogiske lederne sa at dette ville de bruke mer, skalaspørsmål og hele denne

måten å jobbe på videre."
"dette er første året alle har deltatt på årsplansarbeidet. Hele personalet "eier" innholdet mer nå. Jeg hører lyse, positive stemmer som gleder seg til å jobbe videre"

Intervensjon 4; planleggingsmøte i lederteam

Lederteamet i denne barnehagen ønsket innspill og hjelp til metoder for revidering av pedagogisk plattform. Leder av barnehagen så dette som en anledning til nye impulser samtidig som de stilte seg til rådighet for en intervensjon. Lederteamet består av daglig leder og fire pedagogiske ledere.

Vi forberedte oss ved å sette oss inn i den tidligere pedagogiske plattformen, samt en skisse til revidering som forelå. Vi hadde møte med daglig leder, med spørsmål til målsetninger, faglig fokus og møtedesign, og var på besøk på forhånd for å treffe de ansatte og de pedagogiske lederne spesielt.

Ønsket fra daglig leder var at vi på teammøtet skulle utvikle en klar oppfattning av hva den nye pedagogiske plattformen skulle inneholde. På forberedende møte ble det enighet om å undersøke om planen speilet det ståstedet den praksis barnehagen hadde. Fortalte plattformen godt nok om barnehagens ståsted? Og gjorde barnehagen det de sa de skulle gjøre? Disse spørsmålene, sammen med utkast til ny plattform, ble gitt til pedagogiske ledere som forberedelse til møtet. Nivået på redigeringen skulle være åpent, men det var ønskelig å kunne være grundig på grunnleggende premisser i planen, slik at det kunne bidra inn i formuleringsarbeidet senere. De nevnte spørsmålene ledergruppen skulle stille seg ble vurdert som egnet for dialog, samt at det kunne være nyttig å bruke tid på å snakke om dialog på "metaplan" når det ble naturlig i løpet av teammøtet. Plan, eller design for ledermøtet ble lagt opp slik at det var flere muligheter for valg av hovedtema, samt på hvilket nivå planen skulle revideres.
Da vi møttes i lederteamet ble det først tatt en kort runde rundt bordet, for å ”sjekke inn” i sirkel, siden flere av deltakerne kom fra rett fra andre jobboppgaver. Dette ble gjort for å sikre en felles oppstart og for å etablere fokus. På den måten var det ikke bare møteleder som var ”ferdig innstilt” til møtet, samtidig som det var en måte å signalisere et større felles ansvar for møtets gang og utbytte. Denne runden ga også en mulighet for deltagerne til å være med og sette agendaen for møtet.(, heller enn å henvise mulige viktige spørsmål til et eventuelt -

punkt.) Spørsmålene til "sjekk inn"- runden var: Hva er det ved revidering av planen som eventuelt. er uklart for meg nå? Hvilke spørsmål trenger vi eller er det viktig å svare på i dag? Det ble vurdert som viktig å formulere innspillene til møtet som spørsmål heller enn påstander. På den måten kunne vi holde tema og beslutninger åpent en stund i startfasen, slik at prioriteringer og konklusjoner kunne komme når en hadde et bedre bilde av helheten. Spørsmålene fra denne runden ble skrevet ned på et felles ark, slik at vi kunne bruke det underveis i møtet og også sjekke til slutt.

Som innledning til spørsmålet om hvordan gruppen ønsket å behandle revideringen av plattformen, passet det å snakke kort om hvordan dialogen i gruppen vanligvis ble opplevd av teamet: Hvordan bruker disse møtene å være? Hva er typisk for måten å snakke sammen på? Etter en kort redegjørelse for hvordan strukturen pleide å være på ledermøtene, gikk vi over til den delen som gikk på hvordan de snakket sammen når de hadde interessante og viktige samtaler, og hva det var som kjennetegnet disse samtalene. Tema som lytting og avbrytelser, deltagelse, respekt ved uenigheter, undring og avsporinger ble berørt. Gruppen var fornøyd med bevisstgjøringen av hvordan de selv fungerte og følte ikke noe behov for å gå dypere i dette temaet.

Hovedtema for møtet var dette: Hvordan skal det jobbes med revidering av planen? På hvilket nivå skal den redigeres? Ett forslag fra gruppa var at det skulle konsentreres om overordnet nivå, et annet forslag var å gå raskt gjennom alle nivåene, fra overordnet til praktisk gjennomføring. Her ble felles tankekart brukt som metode. Som et forslag til struktur og for å visualisere planens innhold. ble de fire ulike "lagene" eller hovedtemaene i planen tegnet opp på et stort ark på midten av bordet; visjonen, pedagogisk syn, mål og strategi/organisering. Visjonen ble tegnet som en firkant innerst med de andre lagene i større firkanter rundt. Hver av deltagerne fikk velge seg en tusj med sterk farge til å notere på det felles arket, slik at alles bidrag skulle vises for alle, og det skulle være lettere å følge den felles prosessen. Det ville også bli lettere å gå tilbake til rett person, for eventuelle spørsmål når planen skulle skrives ut.

Etter at møteleder hadde vært med å legge rammene, var det gruppen selv som i størst grad skulle ta tak i den virkelige felles jobbingen. Det var litt nøling i starten, men etter et par oppfordringer var gruppa i gang med sine ulike forslag, og skrev dem inn der de selv vurderte at det passet best inn i planen. Eksempelvis ble først egen visjon vurdert ved at de stilte seg

spørsmålet om hva hensikten med visjonen skulle være, og videre om innholdet og beskrivelsen av den var slik de ønsket. Alle nivåene i planen ble gjennomgått på samme måte.

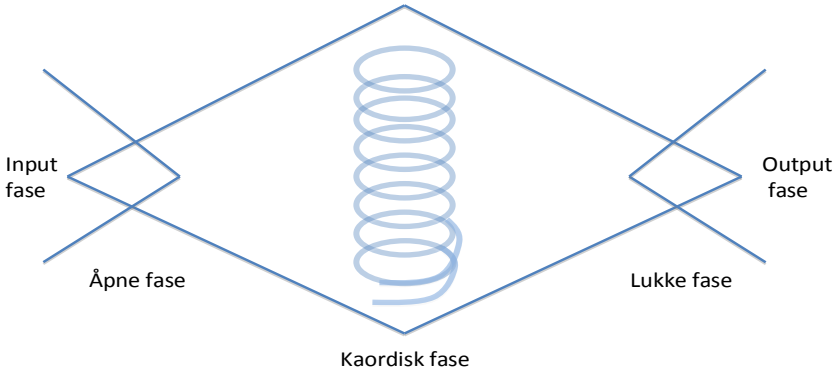
Ved å fylle inn i den visualiserte strukturen på arket, holdt gruppa tråden og sammenhengen i planen samtidig som de vurderte detaljene. Resultatet ble et stort felles bilde av hva gruppena ønsket at den nye pedagogiske plattformen skulle inneholde, samt en tydelig struktur for planen. Det ble så avtalt oppfølging av arbeidet og fordelt ansvarsoppgaver.

Møtet ble avsluttet med en individuell refleksjon etter evalueringsspørsmål, samt en felles oppsummering. Hovedpunktene fra denne evalueringen var at grunnet strukturen har de fått bedre forståelse for og eierskap til begreper og områder i plattformen, og de har fått frem en enighet på en ny måte gjennom denne formen for diskusjon.
Eksempler på refleksjoner rundt det å jobbe på en ny måte var:
- Nyttig å jobbe på en annen måte enn det vi er vant til i lederteamet,
- Uvant å jobbe slik, men nyttig
Av refleksjoner rundt bruk av tankekart ble det fremhevet;
- vært effektivt fordi det har vært strukturert,
- godt med teknikken å skrive ned på et oversiktsark,
- fint med det skriftelige på møtet
Det ble også poengtert at det har vært oversiktelig og avklart hvor de var i prosessen hele tiden. Kommentarer som gikk på hvordan tilretteleggingen og det fysiske har bidratt var;
- Papiret i midten har ført til større konsentrasjon
- Viktig å være utenfor barnehagen i denne prosessen, det har gitt økt konsentrasjon
- Det har også det å sitte på høye stoler rundt et høyt bord. (ikke sofa slik vi pleier)
Det ble også reflektert rundt at overført til avdelingsmøter er det viktig å snakke om hvordan en snakker sammen i starten av møte, men at de har et velfungerende team her, så det hadde ikke så stor betydning for prosessen at vi kartla det først.

4.3.3 *Foreløpig analyse*

Her vil vi løfte frem de forholdene som vi gjennom analysearbeidet har tolket at har hatt har betydning for utfallet av intervensjonene. Vi har vært spesielt opptatt av å se på hvordan bruk av deltagende metode kan ha virket og hva som synes å ha fremmet eller hemmet dialog og god prosess. Vi binder her sammen intervensjonene og vil særlig belyse likheter og det vi

oppfatter som mønstre, samt holde frem deler der vi ser at intervensjonene spriker og hvor det kan være interessante forskjeller. Mønstrene og ulikhetene vi løfter frem diskuterer vi ved å gi eksempler fra empirien, vår egen oppfattning av intervensjonene og aktuell teori som enten støtter eller belyser området vi behandler. Gangen i analysen kan illustreres med følgende figur.



Figur nr 14: Analyseprosessen (Egenprodusert, 2010)

Rekkefølgen her er den samme som vi har brukt i analysestrategien for intervensjonene; inputfase, åpnefase, kaordisk fase, lukkefase og output fase, og med underkategorier som vist i tabellen nedenfor.

Delprosess Inputfase	Delprosess Åpnefase	Delprosess Kaordisk fase	Delprosess Lukkefase	Delprosess Outputfase
Tema	Check-in	Perspektivrikdom	Tanker om felles løsning	Umiddelbare refleksjoner
Kontekst	Gjensidig kontrakt	Refleksjoner	Tanker om eget bidrag	Nytte på sikt
		Utvidende samspill		

Figur nr 15: Delprosesser i analysen (Egenprodueser, 2010)

Inputfasen analyserer vi i to deler. I den første delen, tema, belyses arbeidet frem til det endelige tema for intervensjonen og den andre delen, kontekst, tar for seg hvordan rammene for intervensjonene ble utformet.
Gjennom å sammenbinde intervensjonene så vi at særlig tre forhold hadde betydning i utarbeiding av tema for intervensjonene, og de dreide seg alle om det spørsmålet som var utgangspunktet for dialogen eller møtet. Det var for det første om spørsmålet var samskapt med deltagerne i møtet, for det andre om spørsmålet reflekterte et område som det opplevdes nødvendig eller nyttig for deltagerne å få svar på, og for det tredje om selve spørsmålet til dialogen eller møtet var et engasjerende og godt formulert spørsmål.

Vi ser at informantene i våre intervjuer har trukket frem at timing eller tidspunkt for medvirkning er viktig fordi det er her mange av premissene for prosessen blir lagt. Når vi bruker dialogformen i en prosess er selve utforming av det sentrale spørsmålet for dialogen, eller prosessen frem til dette spørsmålet, også en del av helheten, og tidlig medvirkning som en forutsetning for et godt prosess-resultat er et viktig poeng i teori rundt dialog og deltagende metoder.(Shieffer, 2006, Aoh Workbook, 2009) Brown og Isaacs (2005) fremhever også at om et spørsmål skal bidra til dialog må det oppleves nyttig for de som deltar.
I de to første intervensjonene hadde vi relativt liten eller ingen kontakt med leder eller gruppen før intervensjonen for å avklare hva som var viktig å belyse, komme frem til en enighet om eller forståelse rundt i den aktuelle intervensjonen. I de to siste hadde vi flere forberedende møter med en leder som kjente gruppen godt, samt at vi var på forberedende besøk og snakket med flesteparten av deltagerne. I intervensjon 2, hadde vi minst kontakt med deltagerne eller noen leder for denne gruppen i forkant og det var også her vi opplevde i intervensjonen at vi var lengst fra å ”treffe” med spørsmålets aktualitet og nytte. Vi trekker av dette den konklusjonen at i hvilken grad vi greide å samskape spørsmålet for dialogen så ut til å ha betydning for input-fasen intervesjonsprosessen.

Hvordan spørsmål kan fungere som igangsetter og engasjerende for en prosess samt at spørsmålet en stiller i høy grad påvirker retningen og utvikling av prosessen er det flere som hevder. (Whitney m. fl., 2007, Brown og Isaacs, 2005) Kvaliteten på spørsmålet ansees også som avgjørende. Vår tolkning er at disse forholdene også hadde noe betydning i våre intervensjoner. Betydning av selve formuleringen av spørsmålet synes vi i noen grad ble tydelig i intervensjon 1, der spørsmålet; hva kan medvirkning også være, så ut til å inspirere

til dialog. Spørsmålsformuleringen her hadde som hensikt å åpne opp for nye og berikende perspektiver som bygget på allerede god praksis i organisasjonen.

Hvordan rammene for intervensjonene ble utformet, den delprosessen vi kaller kontekst, så ut til å ha betydning særlig avhengig av tre forhold; hvordan den fysiske tilretteleggingen var, hvordan struktur eller design for dagen var tydelig og i samsvar med forventningene, og den rollen vi hadde som ledere eller fasilitatorer i intervensjonen..

Hvordan de fysiske rammene er tilrettelagt for prosess og dialog fremheves som en viktig faktor av Brown og Isaacs (2005). Vi tror ikke dette området generelt gis særlig oppmerksomhet, men gjennom vår empiri får vi bekreftet at dette kan gi effekt. Både i intervensjon 3 og 4 var en av konklusjonene fra leder at sted og tilrettelegging i stor grad fremmet dialogprosessen, mens i intervensjon 2 fikk vi erfare at selv barnesang fra rommet ved siden av kan spore prosessen av.

I intervjuene påpekte en av våre informanter at en av utfordringene i medvirkningsarbeid er å det å være på ”samme sted” mentalt i prosessen som den gruppa en skal lede en prosess eller et møte sammen med. Denne utfordringen møtte vi på i intervensjon 2, der vi ikke hadde sørget for at vår design for dagen hang godt sammen med den invitasjonen til møtet gruppen hadde fått. Det kan kanskje virke som et banalt poeng, men vi tror at invitasjonen til et møte og hvordan designet er lagt opp og harmonerer har stor betydning for prosessen slik flere av bidragsyterne til dialogteoriene hevder.(Brown og Isaacs, 2005, Aoh workbook, 2009). Det antydes at selve møtet egentlig begynner her, du setter tonen med måten du inviterer på, og indirekte åpnes eller lukkes det for deltagelse og innspill.

Rollen vi valgte i intervensjonene var prosessleder eller prosessvert, og hvordan man håndterer denne rollen kan også spille inn i prosessen. Det er et poeng her å ikke være ”verktøyfokusert” i bruk av dialog som arbeidsform, men at man som vert kan både introdusere og praktisere dialog. (Svare, 2006). I våre intervensjoner har vi særlig hatt fokus på tilbakemeldinger på opplevd nytte og prosess og ikke i så stor grad bedt om spesifikk tilbakemelding på vår rolle.

Oppsummert vil vi si at vi antar at grad av samskaping av spørsmål, spørsmålets aktualitet og kvalitet har hatt effekt på intervensjonsprosessen i inputfasen. Vi ser også at grad av tilrettelegging har hatt betydning.

Den neste fasen vi vil beskrive er *åpnefasen*, og her har vi analysert intervensjonene ved hjelp at delprosessene 1. "check in" runde i sirkel og 2. utforming av en type "gjensidig kontrakt" i gruppen. Dette handler om at deltagerne er enige om tema og form for dialogen eller for møtet.

Da vi så på intervensjonene under ett oppdaget vi at check-in runden i ulik grad fungerte som start på felles prosess og som samlende på gruppens tilstedeværelse. Det vi la merke til var at det var knyttet til graden av åpenhet på check-in spørsmålet, og hvorvidt spørsmålet var tydelig knyttet til rammene for dagen eller ei. Som eksempel erfarte vi i intervensjon 3 at et veldig åpent spørsmål ikke så ut til å gi gruppen fokus for dagen, heller ikke spørsmål som var knyttet til oppsummering av tidligere erfaring som i intervensjon 2, mens et mer fokusert spørsmål, knyttet til rammene for dagen så ut til å gi gruppen retning i intervensjon 4.

Også i denne fasen så vi at spørsmålet fikk stor betydning. Når empirien "snakker" til oss her begynner vi å ane at spørsmålet riktig stilt, på riktig tid kan være en kjerne i en prosess slik det beskrives av Whitney et.al. Vi så også en annen effekt av denne runden, nemlig den at agendaen for møtet ikke var det første punktet, og at det så ut til i større grad å likestille alle deltagerne. Vi tenker at denne erfaringen godt kan knyttes til det likeverdighetsprinsippet som er en av grunnsteinene i dialog. (Wheatley, 2009, Bang 2010)

Hvordan "kontraktene" for dialogene eller møtene ble utformet varierte mellom intervensjonene, særlig med tanke på to forhold, hvordan møteformen ble presentert og i hvilken grad spørsmålet eller utgangspunktet for møtet ble tatt opp til ny aksept eller utviding. I de intervensjonene hvor selve spørsmålet for dialogen eller tema for dagen ble sjekket ut for aksept eller utvikling så det ut til at dette hadde effekt for engasjement. Da vi så tilbake på at rammer som fremmer dialog nettopp inneholder det at alle som deltar bør ha bidratt til å utforme det spørsmål eller område som er tema for dialogen, tolket vi dette som en naturlig konsekvens.

For det første forholdet så det ut som hvor omfattende møteformen ble presentert, samt i hvilken grad gruppen raskt så egen nytte var avgjørende. Om presentasjonen tok utgangspunkt i gruppens egen opplevelse av ferdighet på området virket også inn. I intervesnjon 4 valgte vi denne måten å presentere dialogformen på, og vår refleksjon var at vi fikk mer ut av prosessen da vi tok utgangspunkt i det gruppa kunne og praktiserte fra før. Her tenker vi at det er prinsippene som AI bygger som er i spill, det å fokusere på og bygge på det som allerede fungerer, heller enn å se etter mangler og feil. I vårt tilfelle handlet det om noe så enkelt som å starte med å spørre hvordan gruppa snakket sammen når de hadde gode samtaler.

Den *Kaordiske fasen* det vi var kanskje den vanskeligste å gripe eller begripe, for det var her prosessen på mange måter levde sitt eget liv. For å beskrive det som skjedde her tok vi utgangspunkt i dialogformen og det ble naturlig å se etter delfasene, perspetivikdom, refleksjoner og utvidende samspill.

Da vi fokuserte på om perspektivrikdom kom frem i de ulike intervensjonene, kunne det ved første øyekast se ut som gruppesammensetningen hadde betydning. Antallet på gruppa og hvorvidt det er en etablert gruppe fra samme arbeidsplass trodde vi kunne gi effekt for prosessen. Men her så det ut til at det i hovedsak var antallet som spilte inn. Anbefalingene fra Brown og Isaacs (2005) er at antall på dialoggrupper bør være minst 4. Diversitet synes altså i noen grad å kunne sikres ved antall.

Det som overrasket oss var at det så ut til at selv om både inputfasen og åpningsfasen etter vår oppfattning var der vi traff dårligst i intervensjon 2, var det her perspetivrikdommen var størst. Her syntes det som om det var en spesielt stor villighet til å ”investere” i dialogen, og i dialogformen. Vi har flere tanker rundt dette, for det første at det var spørsmålet til dialogen et åpent spørsmål og det var ingenting som skulle løses eller fikses, og for det andre at det virket som deltagerne her i stor grad praktiserte det å undre seg genuint og å åpne for nye perspektiver og kanskje også i stor grad maktet det vanskelige, som Ellinor og Gerard (1998) beskriver, det å holde tilbake vurderinger og sette spørsmålstegn ved egne grunnleggende antagelser. Likevel, eller kanskje nettopp derfor, ble det i gruppen reflektert rundt ble det å bidra eller ikke til dialogen, og det at man kan vegre seg for å delta i en slik setting. Slik Isaacs (1999) understreker, kreves det mot for å la sin stemme høres i dialogen, å snakke både til sirkelen og fra sitt eget senter. Men det er din ærlige mening, dine tvil, følelser og

refleksjoner som bringer dialogen videre. Dette motet tolker vi at deltagerne viste i intervensjon 2.

En annen utfordring deltagerne ga tilbakemelding om i flere av i intervensjonene var å skulle lytte på denne spesielle måten. Det var en litt uvant og krevende lytterolle, å lytte til perspektiver, lytte etter kobling av perspektiver og å lytte på flere nivåer samtidig.
Det var også en litt annen måte å stille spørsmål på, spørsmål inn i sirkelen, til gruppen, og ikke til enkeltpersoner i gruppen. Hensikten med å stille spørsmål er å utforske ulike syn (Gerard,1998, Bang og Middelfart,2010) og denne utforskingen opplevde vi at alle gruppene var aktive i.

Evnen til å lytte og stille spørsmål fikk også effekt i gruppene neste delfase, som vi har kalt refleksjoner, og som henspeiler på om de perspektivene som har kommet frem, i neste omgang blir behandlet og reflektert rundt av gruppen.
I intervensjon 3, hvor vi brukte skalaspørmål for å utforske gruppens initiativ, er selve spørsmålene av den art at de underbygger refleksjon. Ved å legge merke til positive endringer og anerkjenne at en situasjon sjelden er stabil, underbygger spørsmålene en dynamisk og mestringsfokusert refleksjon og en unngår en mer fastlåst ”svart/hvitt” tenkning. (Svare, 2009) .
Denne måten å reflektere på både individuelt og i gruppe ga konkrete følger for hvordan eget og andres initiativ ble oppfattet kollektivt i personalgruppen i intervensjon 3.

I dialog er det viktig å senke tempoet, og gi rom for stillhet, slik at en får tid til å tenke og reflektere, og det er selvstendig poeng å ikke trekke raske konklusjoner eller komme fort frem til enighet, men derimot å la de ulike perspektivene ”ruge” (Wheatley, 2009, Ellinor og Gilbert, 1998).Vi tolker det slik at det rolige tempo som vi observerte i alle våre intervensjoner hadde denne effekten og at deltagerne gjennom å gi hverandre tid og stillhet på en god måte bygget opp under hverandres mulighet til å ha gode refleksjoner.

Et moment som så ut til å kunne støtte opp under både perspektivrikdom og refleksjon var bruk av felles tankekart. I tillegg til at det er en mye brukt støttemetode for dialog poengterer Schieffers (2006) at det å bruke tankekart er et viktig grep i deltagende lederskap for å sikre medvirkning. I intervensjon 1 og 4 både så vi og fikk vi bekreftet i tilbakemeldingene at dette

hadde vært støttende i prosessen. Ser vi derimot på intervensjon 2, oppdager vi at i denne intervensjon 2 fungerte dialogen utmerket uten, så vi tolker derfor at det å bruke tankekart eller duk ikke var nødvendig for å oppnå god dialog i våre intervensjoner, men fungerte som et støttende bidrag.

I siste del prosess av den kaordiske fasen, som vi har kalt utvidende samspill, var vi opptatt av å undersøke hvilke mønstre og forklaringer vi kunne se der hvor gruppene bygget på hverandres perspektiver og refleksjoner slik at det ble noe nytt ut av det, en ny forståelse eller en ny felles holdning. Selv om vi kunne se spor av dette i flere av intervensjonene synes vi det kom tydeligst frem i intervensjon 4, både i våre observasjoner, i det felles produserte tankekartet og det i de umiddelbare tilbakemeldingen fra denne gruppen. Her hadde gruppen valgt å bruke dialogformen på en konkret utfordring, støttet prosessen med aktiv bruk av felles tankekart og hadde en dialogisk måte å kommunisere på. De hadde som resultat en ny forståelse for og eierskap til sin pedagogiske plan.

Frukten av dialogen får vi når vi bygger på hverandres syn, samler og krysskobler perspektiver og så deler de kollektive oppdagelser. (Brown og Isaacs,2006, Bang og Middelfart, 2010). Dette fordrer at gruppen enkeltvis og som fellesskap evner å lytte sammen for å finne mønstre, nye forståelser og dypere spørsmål.

Vi vil også trekke frem intervensjon 2 her. Selv om vi ikke har noen god oppsummering fra denne intervensjonen og dermed ikke kan si noe om resultat eller betydning av denne dialogen vil vi likevel fremheve gruppen for sin evne til å lytte til det som vokste frem ”fra midten av bordet”, og for å holde svaret eller utfallet åpent.

Lukkefasen hadde som intensjon å avslutte prosessen ved at en samler trådene og i noen grad ser fremover. Lukkefasen fikk underkategoriene forestillinger om felles løsninger og forestillinger om egne bidrag. I denne fasen merket vi at det å ha en oppsummerende stadfesting av hva vi hadde vært gjennom i prosessen og så gå over til en mer teknisk del hvor avtaler og ansvarsfordeling ble gjort, hadde god effekt i intervensjon 1 og 4. I intervensjon 2 hadde vi ikke en slik oppsummerende stadfesting av hva gruppen hadde opplevd. Hva gruppen opplevde rundt dette vet vi ikke, men vi selv gikk glipp av en avrunding og har følt det som en mangel. I intervensjon 3 gjorde vi denne avrundingen, men la merke til at da vi

presenterte at de konkrete avtaler og planer skulle gjøres på et annet møte om noen dager førte det til utålmodighet og det ble utilfredsstillende for gruppen.

Gruppen spør seg, hvis dette er vår nye innsikt, hvilke konsekvenser har dette for vår nye praksis? Det vi tenker om disse erfaringene og observasjonene er at det i gruppen etter en slik grundig, deltagende og medvirkende prosess er et stort behov for gripe det en har kommet frem til, og at det til det trengs en systematikk i måten å omforme dette til tydelige felles standpunkt og til gode realistiske handlingsplaner. Våre intervensjoner har ikke fulgt gruppene tydelig denne fasen bortsett fra i intervensjon 4, slik vi gar beskrevet ovenfor.

Den siste fasen, *Outputfasen*, har vi delt inn i underkategoriene umiddelbare refleksjoner og opplevd nytte på sikt. Vi har også i noen grad analysert tilbakemeldingene i forhold til om "målet" for intervensjonen ble nådd.

I intervensjon 4 dreiet gruppens umiddelbare refleksjoner seg om hvor effektivt og nyttig de hadde opplevd denne måten å arbeide på. Her er kanskje det tydeligste eksemplet i vår empiri som blir støttet av Bang og Middelfart(2010) sitt poeng at bruk av dialog kan fremme teameffektivitet fordi det skaper et klima hvor man stimuleres til nysgjerrig utforsking av hverandres synspunkter når man diskuterer komplekse saker.

Intervensjon 1 resulterte i, slik vi tolker det, en større samskapt felles forståelse av medvirkning for den gruppen som deltok. Det var nyttig for oss som studenter og samarbeidspartnere, vi fikk tak i stemmer og mening på en annen måte enn om vi hadde hatt en generell diskusjon rundt tema. Det å utforske noe sammen gjorde oss tryggere i samarbeide, det å designe videre intervensjoner med dialog som fokus, å prøve ut det sammen med dem vi tett skulle samarbeide med videre hadde en egenverdi for oss.

I forhold til om intervensjonen har gitt noen opplevd nytte på sikt er det kanskje tilbakemeldingene fra intervensjon 1, 3 og 4 som viser dette gjennom at deltagerne sier at metoden har eller har hatt overføringsverdi. Helt konkret vises dette i intervensjon 1 og 3. Fra intervensjon 1 har dialogformen blitt brukt av veileder i andre situasjoner, og i intervensjon 3 har skalaspørsmål og løft-tankegang ført til et mer konstruktivt og positivt syn på eget og andres initiativ i personalgruppen.

4.4. Oppsummerende refleksjon

Som kritikk av vår egen forskningsstudie kan vi særlig peke på to forhold. Det ene forholdet handler om de ulike fasene i forskningsarbeidet. Ved å ha gjort grundigere forberedelse i tilknytning til å håndtere datamateriale, utarbeide analysestrategier og selve analysearbeidet, ville vi ha fått bedre tid til å reflektere over forskningsprosessen underveis og i etterkant. Det er en svakhet ved vår studie at vi ikke har tydeliggjort dette punktet. Imidlertid har vi utforsket oss selv og stilt oss selv spørsmål om reliabilitet og validitet underveis. Vi opplever selv at vi har vært i nært samarbeid med feltet og hatt en ydmyk og forskende holdning.. Intervensjonene, som har vært en hovedmetode for oss, tok mye tid fordi de krevde mye oppfølging. Det hadde sikkert vært lettere å balansere tid og krefter om vi ikke hadde tatt på oss dette utfordrende arbeidet. Men igjen, da ville ikke studien vært så rik på utforskende praksis som det vi opplever st den har blitt.

5. RESULTATANALYSE OG KONKLUSJONER

I dette kapitlet vil vi forsøke å se sammenhenger og helhet i datamaterialet vårt, og vurdere dette i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål for studien. Hva spurte vi om? Og hva har vi funnet? Vi vil i tilegg relatere diskusjonen til de intensjonene som er uttrykt i samarbeidsavtalen med Kanvas. I forrige kapittel beveget vi oss tett på datamaterialet og hadde foreløpige analyser av empirien. I det kapitlet som følger vil vi prøve å skape mer distanse til prosessen og empirien, og beskrive materialet også i lys av de teoretiske perspektivene vi presenterte i kapittel 2.

5.1 Innledning til analysen

Masteravhandlingen vår er rettet mot medvirkning i utviklingsprosesser, og nærmere bestemt knyttet opp til i lærings- og innovasjonsarbeid i virksomheten Kanvas.
Studien skal først og fremst analyseres og drøftes i lys av gjeldende problemstilling og de spørsmålene vi stilte oss da vi startet på selve forskningsprosessen.
Problemstillingen vår handler om medvirkning knyttet til forbedringsarbeid i Kanvas:
Hvordan kan medvirkning styrke lærings- og innovasjonsarbeidet i Kanvas?
Studien ble gjennomført på grunnlag av disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hva forstås med begrepet medvirkning i Kanvas?
2. På hvilke måter kobles forståelsen av medvirkning til ledelse?
3. Hvordan kan ledere i Kanvas styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder?

I samarbeidsavtalen med Kanvas står det at *det overordnede målet for Kanvas kompetanse er å videreutvikle og forsterke de ansattes kompetanse som et strategisk ledd i barnehagevirksomhetens kvalitet. For å nå dette målet er det nødvendig å skape helhetsforståelse i organisasjonen. Det vil være særlig viktig å jobbe på en slik måte at alle medarbeidere blir inkludert, slik at de kan få eierskap til og kjenne ansvar for utvikling av virksomheten og egen læringsprosess*. Målet for samarbeidet med oss har vært å *bygge medvirkning inn i Kanvas sin kjerneaktivitet for kompetanse- og organisasjonsutvikling*. I tillegg er det forventninger om at studien skal *stimulere til å gjøre medvirkning til en naturlig og gjennomgående verdi i virksomheten* (Samarbeidsavtale, 2010; s 1). Disse målsettingene for samarbeidet ligger som et bakteppe for oss når studien skal oppsummeres.
Det er forskningsspørsmålene som i store trekk danner strukturen for resultatanalysen. Empiriske funn vil bli diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget for organisasjonsforståelse, organisasjonsmessig læring, medvirkning, ledelse og den medvirkningsbaserte metoden dialog. Vi vil diskutere empiri og teori opp mot målene i samarbeidsavtalen. Dette vil danne bakgrunn for oppsummering og konklusjoner i forhold til den overordna problemstillingen til slutt i dette kapitlet.
Ansatsen vår til dette kapitlet har vært *systematikk* i forhold til forskningsmessige kriterier, og *innlevelse* i forhold i forhold til stemmene fra empirien. Vi har også ønsket en tilnærming med respekt for alt organisasjonen utvikler og får til av gode resultater. Ikke minst er vi klar over at det vi presenterer er et øyeblikksbilde og preget av situasjonen og samspillet slik det så ut på det eller de tidspunktene vi gjorde våre intervjuer, observasjoner og intervensjoner. Også vår egen stemme ønsker vi å gi en åpen refleksivitet i forhold til det vi har ønsket å finne på svar på.

5.2 Analyse av medvirkningsforståelsen i Kanvas

Det første forskningsspørsmålet sikter mot å få kjennskap til hvilken forståelse for medvirkning som kommer til uttrykk i Kanvas. I den foreløpige analysen løftet vi frem fra empirien det vi hadde sett av meningsdannelser, perspektiver, dominerende trekk og trender,

og reflekterte over perspektivene i lys av teoretiske bidrag. I det følgende vil vi bygge på dette og spisse analysen opp mot teoretiske perspektiver knyttet til medvirkningsforståelse og mulige implikasjoner for medvirkning i praksis.

Det kan synes som at Kanvas har fokus på medvirkning ut fra det vi kan kalle for et bedriftsdemokratisk ideal. Dette er idealer som har røtter tilbake til samarbeidsforsøkene, og som har inspirert mange virksomheter til å fokusere på medvirkning (Amundsen & Kongsvik, 2008, Byrkjeflot, 2002, Klev & Levin, 2009). I empirien er det flere stemmer som fremhever medvirkningens betydning for både enkeltmenneskers atferd og for organisasjonens struktur og funksjon. I datamaterialet oppfatter vi at medvirkning er ment å ha en direkte effekt på arbeidsinnsatsen og er derfor poengtert som nødvendig og naturlig. Det ble fremhevet at hver enkelt medarbeider kan få delta, har behov for å delta, og det er et ansvar å medvirke.

Empirien er rik på stemmer som knytter medvirkning til opplevelsen av trygghet, anerkjennelse og motivasjon i forhold til arbeidsinnsats. En medvirkende grunnholdning, preget av omsorg, respekt og ønske om å delta, bidra og lære noe, kan påvirke og styrke evnen til skapende tenke- og handlekraft (Senge, 2004; von Krogh et al., 2001). Det er i tillegg viktig å knytte medvirkning til det de ansatte opplever som nyttig (Amundsen & Kongsvik, 2008). Dette tolker vi slik at informantene kobler trivsels- og tillitselementer til aktivitets- og innsatselementer, og dermed er oppmerksomme på sammenhengene mellom tillit og respekt på den ene siden og et utøvende og skapende miljø på den andre.

Koblingene mellom holdning og handling var i stor grad gjennomgående i empirien, sett med vårt blikk. Alle trakk frem at medvirkning er viktig, for den enkeltes bidrag i arbeidsfellesskapet og for virksomheten som helhet. Medvirkning ble knyttet både til holdningsmessige faktorer, som respekt, omsorg, likeverdighet og anerkjennelse, og til handlingsfaktorer som å delta, å bidra og bygge på forskjellige ressurser og syn. Dette er, som nevnt, helt i tråd med idealet om bedriftsdemokratiet (Byrkjeflot, 2002; Klev & Levin, 2009) og viktigheten av å ha fokus på mangfold og ressurser (Johannessen & Olsen, 2008) og kunnskapsutviklende miljø (von Krogh et al.,2001).

Det er en styrke å være seg bevisst hva som er medvirkende verdier og hvilke implikasjoner det har for en medvirkende praksis. I en organisasjonsmessig kontekst er dette et hovedanliggende, hvis eiere og ledere ønsker å skape resultater gjennom omtenksomhet, mestring og myndighet (Argyris, 1990, Senge, 2004). Vi mener også at dette synet støttes av Dewey og hans læringsforståelse, som blant annet har fokus på at kunnskapsbasert erfaring må utfordres gjennom utforskning og kollektiv refleksjon (Dewey, 2005). Det er også viktig å

fokusere på underliggende strukturer, i et systemperspektiv, hevder Senge (2004). Hvis målet er å øke evnen til åpenhet, refleksjon, utveksling, utforskning og produktivitet, må læringsprosesser i organisasjoner ta sikte på å integrere holdningsprosesser og handlingsprosesser, for slik å få til en konsekvensbasert og reell endring må læringen foregå på et metanivå (Rennemo, 2006). Det er dette som, med referanse til Argyris og Schön, kalles dobbelkretslæring.

Å ha en helhetsforståelse er sett på som viktig. Gjennom empirien har det kommet tydelig til uttrykk at medvirkning blir knyttet både til effekter for den enkelte medarbeider og til effekter for virksomheten (som også gjelder virksomhetens oppdrag). Slik vi har tolket det som kom frem i datamaterialet, opplevde mange at medvirkning kan gjøre en betydelig forskjell for enkeltmennesket, grupper og for organisasjonen. I følge systemtenkningen (Senge, 2004) er dette et viktig forståelsesgrunnlag i forbindelse med læring i organisasjoner. Refleksjonene omkring ulike sider ved et bedriftsdemokrati og medvirkning generelt, og egen organisasjon spesielt, forteller oss at det er en stor ønsket vilje i Kanvas til å bruke medvirkning som et hjelpemiddel til måloppnåelse på ulike nivå. Enkeltmenneskets forståelse av helhet bidrar til å styrke utviklingskapasiteten. Å ha innsikt i og bevissthet om slike koblinger og sammenhenger er viktig for å kunne se og forstå hensikten med organisasjonsutvikling og mulighetene for å skape en ny fremtid for seg og virksomheten (Senge, 2004).

Et trekk fra empirien er også de mange erkjennelsene av at det kan være utfordrende med medvirkning. De momentene som ble nevnt av flere var dette med hvordan ulike individuelle behov for deltakelse kan ivaretas og i hvilken grad medvirkningen hemmet effektivitet og måloppnåelse. Vi oppfattet at det var knyttet en ambivalens til forholdet mellom medvirkning og effektivitet. Invitasjoner til medvirkning kan lett oppfattes som ”pseudomedvirkning”, er et poeng som Amundsen og Kongsvik (2008) har tatt opp. Et lignende dilemma kom også frem i empirien. *Liksommedvirkning* ble oppfattet som uheldig, og slike erfaringer kan skade tro på at medvirkning er nyttig og effektivt.

5.3 Analyse av medvirkning koblet til ledelse i Kanvas

Det andre forskningsspørsmålet fokuserer på forståelsen av medvirkning koblet til ledelse i Kanvas. Slik vi tolker empirien, syns vi at vi finner dyadiske trekk når det gjelder forståelsen av lederrollen koblet til medvirkning. Med dette mener vi toer-realsjoner, som leder - ansatt, mester - svenn, terapeut – klient (Rennemo, 2006). Dette kom frem når det var snakk om å være en god lytter, en god spørsmålsstiller, når en som leder skulle ivareta enkeltes eller

gruppas ideer. Vi oppfattet at det her handlet om at lederen så sin rolle i forhold til den enkelte eller gruppa, eller seg selv i forhold til en eller flere ansatte. Vi har tradisjon for dyadetenkning, hevder Rennemo, som også tenker at mange utviklingsorienterte modeller og verktøy er basert på denne tenkningen.

Flere trekk i empirien tyder også på at Kanvas ser medvirkning i ledelsessammenheng som en strategi for å nå mål og for å berike et beslutningsgrunnlag. Når medvirkning blir knyttet til strategitenkning, oppfatter vi at begrepet får en handlingsdimensjon. Vi trekker her frem Elvekrok sin studie, som konkluderte med at medvirkning må eksplisitt spesifiseres og forstås som et flerdimensjonalt begrep for at det skal ha en direkte innvirkning på et endringsutfall (Elvekrok, 2007). Vi har indikasjoner fra empirien som tilsier at medvirkningsbegrepet innbefatter ulike forståelser av medvirkning og at medvirkning kan knyttes til ulike måter å medvirke på. Medvirkningstanken er knyttet til intensjoner om å virke sammen for noe, om eierskap og ansvar og om viktigheten av å få ulike stemmer inn og bygge på ulike ressurser. Det som særlig ble betonet var dette med involvering, både med representativ og direkte deltakelse. Det empiriske grunnlaget kan forstås som at medvirkning blir oppfattet flerdimensjonalt, i den forstand at det nyanseres mellom noen forskjellige medvirkningsformer. Vi kan ikke tolke medvirkningsforståelsen i Kanvas dit hen at det er mange nyanseringer i forhold til dette perspektivet. Vårt bilde av forståelsen, må imidlertid ses i lys av at denne studien ikke har fokusert spesifikt på sammenhenger mellom medvirkningsformer og effekt. Det er sammenheng mellom endringsprosess og endringsutfall, og høy grad av medvirkning i endringsprosesser har betydning for de langsiktige virkningene for tillit, forpliktelse og læring (Elvekrok, 2007). Dette perspektivet var så vidt berørt hos noen av informantene.

Empirien gir oss indikasjoner på at medvirkning blir ansett som en egnet ledelsesstrategi i organisasjonen. Involverende prosesser blir oppfattet som viktig for å bygge på ulike ressurser og for å virke sammen om å nå mål. Her tolker vi at det er et ideal som bekreftes, og at holdningene til dette er relativt samstemt. Når det er snakk om hvordan ledelse skal utøves i denne sammenhengen viser ikke empirien så stor variasjon. Det som refereres til av eksempel på medvirkende praksis er arbeidsgrupper brukt i små og store prosjekter på alle nivå i organisasjonen og smågrupper med direkte medvirkning på lavere nivå.

5.4 Analyse av medvirkende metoder i lærings- og innovasjonsprosesser

Det siste forskningsspørsmålet vårt har, som vi har nevnt, en mer normativ karakter. Vi ville med bruk av intervensjoner belyse hvordan ledere i Kanvas kan styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder. I den foreløpige analysen har vi sett på alle stadiene i en prosess slik de kom til syne i en sammenbinding av våre fire intervensjoner med fokus på dialogform som eksempel på medvirkende metode. Basert på empirien fra intervensjonene og koblet til den teori vi har presentert tidligere vil vi gå nærmere inn på områder vi vurderer som betydningsfulle for hvordan ledere i Kanvas kan styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder.

5.4.1 Medvirkende metoder

Fra intervensjonene har vi erfaringer fra prosesser eller delprosesser som har gått spesielt godt, vi har også eksempler på at prosessen ikke har hatt forventet resultat. Disse erfaringene fra empirien har sammen med den teoretiske forståelsen gjort oss spesielt oppmerksom på hvordan holdninger og handlinger må spille på lag i bruk av medvirkende metoder, og at de derfor ikke kan sees på kun som en metode eller et verktøy, men kanskje mer som en del av en måte å lede på. I det følgende vil vi fokusere på tre sentrale områder når det gjelder hvordan ledere kan styrke lærings og innovasjonsprosesser ved bruk av medvirkende metode. Det vi tror er spesielt viktig å ha fokus på er invitasjonsdelen, spørsmålsdelen og den kreative fasen mellom orden og kaos i en prosess.

I lærings- og innovasjonspresser er det å *invitere* til deltagelse en forutsetting (Krogh et.al, 2001). En begrunnelse for fokus på invitasjonen er at her settes mye av rammene for prestasjon både i møter, i team, i korte og lange prosesser (Schieffer, 2006; Brown & Isaacs,2005;, Ellinor & Gerard 1998; Isaacs,1999). I den medvirkende metoden vi i hovedsak har benyttet, dialogformen, er invitasjonen sentral. Det har handlet om invitasjon til å bli hørt, til å bidra med refleksjoner, til å være i kreativ samskaping med andre og til å være en betydningsfull bidragsyter til gjennomføringen av det produktet som kommer ut av samskapingen.

Med bakgrunn i både vår teori og empiri, har vi sett at det er noen sentrale spørsmål en leder bør reflektere over når en inviterer til deltagelse i prosess.

For det første, på hvilken måte skal en invitere? Det kan synes som vi her kan snakke om i hvilken grad en leder har en inviterende holdning, og at det handler om en invitasjon til å

delta i prosessen som en likeverdig. Både teori og empiri tilsier at myndiggjøringen henger sammen med læringsutbytte. Vi tror også det har betydning for opplevelsen av samsvar og kongruens, at det ikke blir medvirkning på liksom. (Svare, 2006. Amundsen & Kongsvik, 2008)

Og når i prosessen skal en invitere? Skal vi følge likeverdighetsprinsippet videre vil det få følger får når i prosessen en inviterer, og trekkene fra empirien og teorien synes vi peker på at det handler om å invitere til deltagelse på et tidlig tidspunkt i prosessen, i formuleringsfasen, å la deltagerne være med på å formulere og samskape rundt tema eller målet for prosessen.

Det tredje spørsmålet er hva en skal invitere til? Medvirkende metoder inviterer til innspill som gis en seriøs vurdering av gruppen. (Brown & Isaacs, 2005) Til forskjell fra anledning til innspill og anledning til å komme med forslag, mener vi at vår empiri gir støtte til at denne formen for medvirkning har hatt avgjørende effekt for vilje til og engasjement i deltagelsen i prosessene.

Og det siste spørsmålet for en leder er, hvem skal inviteres? I intervensjonene i studien var alle deltagerne med fra alle gruppene. Direkte medvirkning, det vil si at alle deltar, er kanskje den mest krevende formen for medvirkning, men også den som gir størst effekt på læringsutbytte og som har mest kraft i seg til endring. (Parker, 2010) Hvis alle skal bidra, bør alle delta, sier Rohlin et.al (1994) om det å drive strategisk lederskap i læringsprosesser. Et prinsipp i deltagende metoder er at eierskap og handlekraft sikres ved deltagelse. (Schieffer, 2006). Vår empiri sier ikke noe om effekt dersom man organiserer prosess etter andre prinsipp, for eksempel representasjonsprinsippet, som er vanlig i organisasjoner. Men vi kan kanskje ane at implementeringen ville vært mer problematisk og iveren etter å sette handling ut i livet ikke ville vært like stor i våre intervensjoner dersom vi hadde organisert prosessen slik. Den samme virkningen tror vi representasjonsprinsippet også kan ha for større lærings og innovasjonsprosesser.

Hvordan man forholder seg til det å stille *spørsmål* er det neste området vi vil trekke frem som viktig for en leder å ha fokus på i lærings og innovasjonsprosesser. I dialogformen og i andre medvirkende metoder er spørsmål behandlet både som holdning og som handling, og vi tror dette er et nyttig perspektiv. Både fra teorien om dialogform og i empirien har vi sett at det å ha en åpen spørrende holdning ser ut til å åpne opp for perspektiver og refleksjoner i en gruppe. Slik åpnes det også opp for læring og nytenkning i en gruppe slik Senge forklarer i sin disiplin gruppelæring, hvor dialog handler om gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger tilside, og på en genuin måte engasjere seg i å ”tenke i fellesskap”. (Senge,

2010). I empirien syntes vi å se at et spørsmål riktig stilt, til riktig tid kunne være et kjernepunkt for prosessens videre forløp slik det beskrives av (Whitney et.al, 2007)). Det å være bevisst spørsmålets betydning for en prosess og sørge for samskaping av spørsmål kan derfor være en anbefaling.

I dialogformen og i medvirkende metoder er det viktig at spørsmålet er et reelt og avgjørende spørsmål for organisasjonen, og at det spørres ut fra at svaret ligger i det som allerede er som kunnskap i organisasjonen. (Brown og Isaacs, 2005, Whitney et.al, 2007) Motivasjon og energi for læring og utvikling ligger i det å ta utgangspunkt i det gruppen allerede kan, viser empiri fra flere av intervensjonene i denne studien. Om finner frem til og jobber med spørsmål oppleves som viktige å få svar på synes vi også intervensjonene viser at hadde en avgjørende betydning for om prosess støttet læring og innovasjon.

Erfaringen fra intervensjonene var at ved å la et spørsmål representere det vi ønsket svar på i forhold til en forbedring eller en læringssituasjon, klargjorde og tydeliggjorde vi tema samtidig som det ble åpnet opp for å tenke nytt. Vi tolker her at det å fokusere på det åpnende og divergerende elementet, samtidig som en er opptatt av at spørsmålet skal være nyttig, var produktivt for den videre prosessen.

Vi forstår erfaringsperspektivet til Dewey (2005) slik at han har fokus på akkurat dette. Vi tilegner oss kunnskap ved å delta i utforskende og samspillende prosesser. Gjennom utforskningen, i form av kritisk og refleksiv tenkning om ideer, hypoteser, begreper og spørsmål om løsninger for å bedre en situasjon, skapes nye perspektiver og muligheter for nye handlinger. Pragmatismens fokus er nettopp på de åpne og spørrende løsningene som bringer dynamikk inn i forståelsen av læring i organisasjoner (Elkjær, 2005).

I empirien støtte vi på flere komplekse spørsmål som blant annet handlet om hvordan en personalgruppe eller en ledergruppe kunne håndtere det å arbeide utviklingsorientert sammen. I disse tilfellene tolker vi ut fra resultatene av intervensjonene at dialogformen var et nyttig hjelpemiddel. Bang og Middelfart (2010) fremhever nettopp denne bruk av dialogform for å løse komplekse spørsmål og bidra til effektivitet i en gruppes arbeid med disse spørsmålene.

Det siste forholdet vi vil trekke frem her er i koblingen mellom invitasjon og spørsmål. Hvem blir invitert til å svare på hva, i en prosess? Vi har vært inne på direkte medvikning tidligere, og koblet dette til strategiske spørsmål. Vi tolker teorien og empirien dit hen at det er når hele gruppen blir invitert til å svare også på de store spørsmålene, og dette blir tatt som seriøse innspill, at kapasiteten til helhetstenkning og systemtenkning øker hos gruppen og hos den

enkelte. Medarbeideres evne til helhetstenkning tror vi, som Kanvas kompetanse også fokuserte på i samarbeidsavtalen, forsterker organisasjonens evne til å utvikle seg.
I empirien har vi beskrevet den kaordiske fasen, der kaos og orden, virker sammen og gir rom for det kreative samtidig som det er en struktur. Dialogformen er etter vårt syn eksempel på en medvirkende metode der denne fasen er fremtredende.
Det kan være utfordrende for en leder å håndtere denne fasen i en prosess. På en måte er det i motsats til det å være leder slik vi vanligvis tenker ledelse, i dyader, i relasjoner og med en viss grad av styring (Byrkjeflot, 2002; Koivonnen, 2007; Rennemo, 2006; Røvik, 2007). For at det kreative skal slippes frem må en annen ledelsesform tas i bruk. Vi tenker at lederen mer må tenke på å skape et mulighetsrom, lede i grenseflatene mellom det man vet og ikke vet, og forholde seg til ledelse som et relasjonelt fenomen som skapes i samspill, heller enn å forholde seg til enkeltrelasjonene. (Mønsted, 2000; Uhl-Bien, 2006; Wadel, 2007)
I intervensjonene ble strukturen i denne fasen holdt dels av at gruppen selv håndterte dialogformen og dels at dialogverten eller prosesslederen kom med spørsmål eller forslag til prosessen. Når en skal ta i bruk medvirkende metoder, eller dialogform, er vertskapsrollen en rolle vi tror kan gi den passende støtte særlig til denne fasen av prosessen hvor vi tenker det handler om å både kunne holde en ramme og å kunne slippe kontroll samtidig.

5.5 Oppsummerende konklusjoner

Vi har gjennomført en studie i samarbeid med organisasjonen Kanvas. Vårt utgangspunkt var at vi ønsket å prøve ut eller praktisere og skrive om erfaringer knyttet til praksis på områdene medvirkning, utvikling og læring. Kanvas på sin side hadde ønske om å bygge medvirkning inn i sin kjerneaktivitet for kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det har for begge parter vært interesse for å undersøke på hvilken måte en kan jobbe slik at alle medarbeidere blir inkludert, at de kan få eierskap til og kjenne ansvar for utvikling av virksomheten og egen læringsprosess. Både samarbeidet og analysedelen i forkant av studien, presentasjon av teoridelen i studien, intervjuer og intervensjoner og tilslutt analyse har hatt dette som en underliggende tone.

Problemstillingen vår handlet om medvirkning knyttet til forbedringsarbeid i Kanvas:
Hvordan kan medvirkning styrke lærings- og innovasjonsarbeidet i Kanvas?
Studien ble gjennomført på grunnlag av disse tre forskningsspørsmålene:
1. Hva forstås med begrepet medvirkning i Kanvas?

2. På hvilke måter kobles forståelsen av medvirkning til ledelse?
3. Hvordan kan ledere i Kanvas styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder?

Tidligere i analysen har vi drøftet empirien relatert til teori og sett dette opp mot forskningsspørsmålene. Vi har også underveis diskutert empiri og teori opp mot målene i samarbeidsavtalen. Dette danner nå bakgrunn for oppsummering og konklusjoner i forhold til forskningsspørsmålene og den overordna problemstillingen.
Kanvas har i starten av samarbeidet gitt uttrykk for at de ville bli "kikket i kortene" og dersom vi så noen områder som hadde potensiale, at vi ikke bare kommenterte dette men hadde noen forslag til hva den forbedringen kunne bestå av. Det er denne oppfordringen følger videre i dette punktet.

1. Hva forstås med begrepet medvirkning i Kanvas?

Basert på empirien i studien kan vi si at Kanvas i hovedsak har en forståelse av medvirkning ut fra det vi kan kalle for et bedriftsdemokratisk ideal. Det innebærer at de ser medvirkning som betydningsfullt for både enkeltmenneskers atferd og for organisasjonens struktur og funksjon, og det har direkte effekt på arbeidsinnsatsen.
Medvirkning forstås også som en faktor for den enkeltes opplevelse av trygghet, anerkjennelse og motivasjon i forhold til arbeidsinnsats. Trivsels- og tillitselementer kobles til aktivitets- og innsatselementer, og det er dermed oppmerksomhet rundt sammenhengene mellom tillit og respekt på den ene siden og et utøvende og skapende miljø på den andre. Vi kan snakke om en medvirkende grunnholdning, preget av omsorg, respekt og ønske om å delta.
Empirien gir også grunnlag for å si at det er en helhetsforståelse knyttet til medvirkning i organisasjonen. I det ligger et syn på at medvirkning har effekter og kan gjøre en betydelig forskjell for den enkelte medarbeider, for grupper og for virksomheten. Refleksjonene omkring bedriftsdemokrati og medvirkning generelt, og egen organisasjon spesielt, forteller om vilje i Kanvas til å bruke medvirkning som et hjelpemiddel til måloppnåelse på ulike nivå.

2. *På hvilke måter kobles forståelsen av medvirkning til ledelse?*

Forståelsen av ledelse knyttet til medvirkning bar preg av dyadiske trekk. Lederrollen som en toer-realsjon kom frem når det var snakk om å være en god lytter, en god spørsmålsstiller, når en som leder skulle ivareta enkeltes eller gruppas ideer. Medvirkning handlet her om at lederen så sin rolle i forhold til den enkelte medarbeider eller seg selv i forhold en gruppe av

flere ansatte. I Kanvas oppfattes medvirkning i tillegg som en strategi for å nå mål og for å berike et beslutningsgrunnlag. Med dette får medvirkning en handlingsdimensjon, og medvirkningsbegrepet knyttes dermed til ulike medvirkningsformer, som involvering, representativ og direkte deltakelse. Fokus her var fra intensjoner om å virke sammen for noe, til eierskap og ansvar, og viktigheten av å bygge på ulike ressurser ved få ulike stemmer inn.

3. *Hvordan kan ledere i Kanvas styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder?*

Vår resultatanalyse har dreiet seg om tre områder, invitasjon, spørsmål og håndtering av den kreative fasen mellom orden og kaos i en prosess. Vår konklusjon at dersom ledere i Kanvas ønsker å styrke lærings- og innovasjonsprosesser ved hjelp av medvirkende metoder, er det viktig å ha oppmerksomhet på og stille seg følgende spørsmål til prosessen:

- Er invitasjonen en reell invitasjon til å bidra med noe som betyr noe, noe som er viktig. Og har vi invitert alle på en slik måte at alles bidrag er ønsket og sees som verdifulle?
- Er spørsmålet et reelt og avgjørende spørsmål for organisasjonen, spørsmål som er stilt fra en genuin spørrende holdning og ut fra at svaret ligger i det som allerede er som kunnskap i organisasjonen?
- Tør vi å stole på prosessen, tør vi å slippe det skapende frem, og bevare troen på at denne måten å arbeide på i seg selv har kraft og at de som deltar har det i seg å bidra og å gjennomføre?

5.6 Oppsummering og konklusjoner relatert til problemstilling

Problemstillingen for vår studie har vært: *Hvordan kan medvirkning styrke lærings- og innovasjonsarbeidet i Kanvas?*

Vår oppsummering knytter seg til anbefalinger for alle tre forskningsspørsmålene, fordi vi ser at de også her bygger opp under svaret på problemstillingen. Vår konklusjon og anbefaling er at for at medvirkning kan styrke lærings- og innovasjonsarbeidet i Kanvas bør organisasjonen:

1. *Bygge på og utvide medvirkningsforståelsen*

I Kanvas kan vi gjennom vår studie se en medvirkende grunnholdning, preget av omsorg, respekt og ønske om å delta. Medvirkning forstås som en faktor for den enkeltes opplevelse av trygghet, anerkjennelse og motivasjon i forhold til arbeidsinnsats. Denne grunnholdningen mener vi er en forutsetning for lærings- og utviklingsarbeid. Studien viser videre medvirkning forstås ut fra et bedriftsdemokratisk ideal. Dette perspektivet kan med fordel

suppleres med et perspektiv på medvirkning som en innovativ kraft, der bred deltagelse og myndiggjøring i større grad kan sikre eierskap og effekt i mange typer utviklingsprosesser. Vi tror også noe av nøkkelen til å håndtere den problematiske implementeringsfasen ligger her. Vi tror også at ved å ha et bredere perspektiv på medvirkning vil en bygge ut helhetsforståelsen i organisasjonen og kan medvirkning i større grad være et hjelpemiddel til måloppnåelse på ulike nivå.

2. *Bygge på og utvide lederrollen*

I Kanvas blir medvirkning sett på som en lederstrategi for å nå mål og for å berike et beslutningsgrunnlag. Dette tror vi er en nyttig og riktig holdning til medvirkning. Men vi ser også at når det kommer til medvirkningsformer er det stort sett involvering, representativ og direkte deltakelse som nevnes. Vår anbefalinger at organisasjonen utvider sitt repertoar særlig når det gjelder medvirkningsformer som støtter utviklingsprosesser og læring.
Studien viser også at ledelse knyttet til medvirkning bar preg av dyadiske trekk, altså lederrollen som en toer-realsjon. Vi tror at ledelse mer preget av den relasjonelle formen som ser ledelse som et felles anliggende vil være hensiktsmessig for Kanvas å orientere seg mot når det gjelder ledelse av lærings- og innovasjonsprosesser.

3. *Bygge ut kompetanse i medvikende metoder*

En av stolpene i samarbeidsprosjektet denne studien bygger på er utforsking av bruk av medvirkende metode. Vi tror Kanvas har mye av den prosessforståelse og kompetanse som trengs for å lage gode lærings og innovasjonsprosesser. Det vi imidlertid ser er at denne prosesskompetansen mest sannsynlig ikke ligger som kjernekompetanse i hele organisasjonen. Det å bygge ut prosessforståelse og kompetanse for flere er derfor vår anbefaling.
Vi vil også til slutt peke på muligheten for å se på lederen som i en vertsrolle i prosesser. Vi ser i vår studie at denne rollen kan ha muligheter i seg til å gi prosesser den nødvendige balanse mellom kreativitet og struktur og dermed bidra som støtte til lærings - og innovasjonsprosesser .

6. AVSLUTNING OG MULIGE BIDRAG

I dette kapittelet vil vi gjøre noen avsluttende refleksjoner knyttet til vår egen nye forståelse av medvirkning i lærings- og innovasjonsprosesser. Deretter vil vi kort presentere de bidrag vi tror studien kan gi vår samarbeidspartner Kanvas, fagfeltet og oss selv.

6.1 Avsluttende refleksjoner

Etter å ha arbeidet med og bearbeidet i mange omganger stoffet som presenteres i denne studien ser vi medvirkning koblet til lærings- og innovasjonsprosesser på en bredere og mer nyansert måte enn ved oppstart av studien. Likevel anser vi dette som vårt nåværende standpunkt og et bilde på vår "best current thinking"

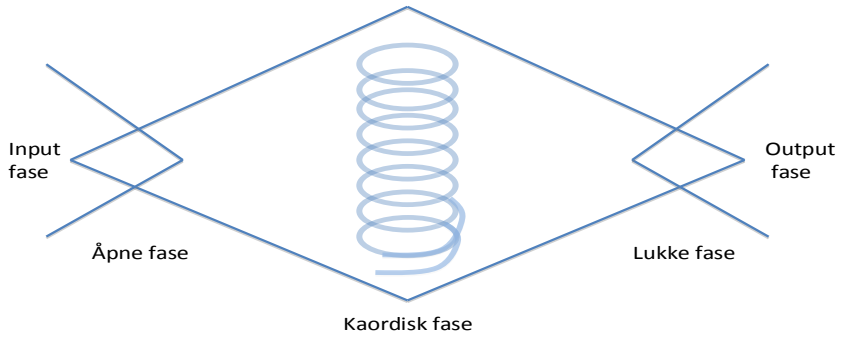
Etter vårt syn vil det absolutt være mulig å ha medvirkning som grunnleggende verdi og handlingsstrategi, på samme måte som en involverer alle ansatte på andre systemsatte områder. Dette handler ikke nødvendigvis om alle på samme måte eller alle samtidig, men det handler om å tenke deler til helheter og om å se alle menneskene som potensielle og aktive deltakere i et skapende og fremtidsorientert miljø. Vår oppfatning er at desentralisering av beslutninger og myndiggjøring av alle medarbeidere vil fungere som et konkurransefortrinn i kunnskapsintensive virksomhet som Kanvas. Vi tror at høy grad av medvirkning og aktiv deltakelse i utvikling av løsninger fører til eierskap og medansvar for ny praksis, og det dermed kan gi praktiske og effektiviserende effekter.

Basert på de teoretiske bidrag vi har støttet oss på i studien tror vi at kunnskap utvikles i relasjoner og i samspill. Ut fra dette perspektivet, er det mer fruktbart å ta fokuset bort fra lederen som individ og heller være fremadrettet og på jakt etter de samskapte løsningene, slik vi belyser i studien. Etter vårt syn handler ikke reell medvirkning i organisasjoner om å ha lik forståelse eller total enighet som grunnlag for handling. Ei heller er det nødvendig å invitere til medvirkning og samspill om alt. Men særlig i tilknytning til lærings- og utviklingsarbeid, og strategiske og komplekse spørsmål er det viktig med bred deltakelse og samskapende prosesser.

Vi vil for vår del og på bakgrunn av studien konkludere med at medvirkning kan sees som drivkraft i lærings og innovasjonsprosesser.

6.2 Studiens bidrag til Kanvas

Vi håper at denne rapporten, dens teoretiske innhold og beskrivelse av dialogform som deltagende metode, kan være et inspirerende bidrag i Kanvas sitt arbeid med å videreutvikle og forsterke de ansattes kompetanse som et strategisk ledd i barnehagevirksomhetens kvalitet. Vi har grunn til å tro at bruk av dialogformen har hatt positiv virkning på de lærings og innovasjonsprosessene vi har vært en del av gjennom våre intervensjoner og at dialogform som medvirkende metode kan sies å ha overføringsverdi til andre lignende prosesser.
Vi håper både det teoretiske og praktiske bidraget fra studien kan være nyttig for en eventuell videre utvikling av lederformer som kan støtte lærings- og utviklingsarbeid i organisasjonen. Vi har sammen med Kanvas kompetanse hatt fruktbare møter og meningsutvekslinger når det gjelder prosess og prosessdesign. Avslutningsvis vil vi som et siste bidrag i denne dialogen trekke frem den modellen vi har brukt til analyse av intervensjonsprosessene. Vi har tidligere i studien gått gjennom og presentert denne modellen i detalj. Dette er en modell vi mener kan belyse ikke bare dialogformen, men medvirkende prosess mer generelt. Vi er kjent med at denne tenkningen allerede finnes på flere plan i Kanvas, og vårt bidrag i denne sammenhengen er et forsterket lys på systematikken koblet med kreativitet som etter vårt syn er det sentrale ved lærings og utviklingsprosesser.



Figur nr.14: Analyseprosessen (Egenprodusert, 2010)

Denne modellen kan brukes for å forstå en prosess eller som et design for en prosess. Som designhjelp kan den også brukes for små sammenhengende prosesser, eller som design for en lang prosess. Den kan også sees som en overordnet strategi. Dersom en ønsker en prosess med mange deltagere, basert på dialogformen, kan denne modellen sees i sammenheng med World

Cafe. Vi tenker her spesielt på utfordringen Kanvas har påpekt med direkte deltagelse i store grupper.

6.3 Studiens bidrag til fagfeltet

Som en konsekvens av et større fokus på kunnskapsutvikling og lærende organisasjoner har fagfeltet dreiet oppmerksomhet rundt lederens rolle mot det å være medskapende og relasjonell. Konsekvensen av dette er etter vårt syn et behov for praksisrelatert kunnskap om hvordan ledere nærmer seg denne rollen både med ett sett holdninger og med metodekunnskap som er i samsvar med disse holdningene.
Medvirkende metoder, basert medskapende ledelse og med en systemteoretisk tilnærming som forankring, er etter vårt syn et svar på denne utfordringen.
Dialogformen slik vi har presentert den i denne studien har vært et resultat av lang ledererfaring, teoristudier om dialog og relasjonell ledelse og utprøving gjennom intervensjoner i samarbeid med Kanvas.
Vi tror både det teoretiske bidraget om forståelsen av dialogform og det praktiske bidraget i form av utprøving gjennom intervensjoner kan være av interesse og et bidrag i den videre utvikling av forståelse og praksis knyttet til relasjonell ledelse.

6.4 Studiens bidrag til egen utvikling og praksis

Denne studien er vårt første store vitenskapelige arbeid. Studien har derfor gitt oss helt ny kunnskap og erfaring om det å være forskere i et felt. Den interaktive formen vi har valgt som forskere i feltet, har vært utfordrende og satt mange av våre egne erfaringer som ledere i nytt perspektiv.
Gjennom studien har vi selv har fått både empiriske og teoretiske kunnskaper om medvirkende metoder generelt og dialogform spesielt. Studien har også bidratt til å sette relasjonell ledelse i et nytt og spennende lys for oss. Denne kunnskapen ser vi for oss at vil ha betydning for oss som reflekterte praktikere og prosessledere i våre respektive arbeidsforhold.
Ved at vi har valgt å gjennomføre studien i en annen organisasjon enn vår egen har vi fått et perspektiv på kunnskapsledelse også frakoblet egen lederpraksis. Det har i seg selv gitt oss nyttige erfaringer i det å lede prosesser i en annen organisasjon og kontekst. I tillegg har vi blitt inspirert av samarbeidet med en målrettet og utviklingsorientert organisasjon som Kanvas.

LITTERATURLISTE

Agyris C. (1990). *Bryt Forvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget

Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Askheim, O. G. A. & Grenness, T. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Antonovsky, A. (2005). *Helsans mysterier.* (2.utg.) Stockholm: Bokforlaget Natur och Kultur

Bang, H og Middelfart, T. (2010). *Dialog og effektivitet i grupper.* Tidsskrift For Norsk Psykologforening, 47, 4-15

Berg, I og Miller, S. (2000). *Rusbehandling, en løsningsfokusert tilnærming.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Brown, J. og Isaacs, D. (2005). *The world Cafe. Shaping Our Futures Through Conversations That matter.* San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.

Byrkeflot, H. (2002). *Ledelse på norsk: motstridende tradisjoner og idealer?* **I:** Skogstad og Einarsen (red). *Ledelse på godt og vondt – Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 44-61

Christensen (2000)

Coghlan, D. & Brannick, T. (2008). Doing Action Research in Your Own Organization (6.utgave). London: Sage Publications Ltd.

Darmer, P. & Nygaard, C. (2005). *Paradigmetænkning (og dens begrensninger)*, i Nygaard C. (Red.). *Samfundsvitenskabelige analysemetoder*. København: Forlaget samfundslitteratur

Dewey J. (2005). *Demokrati og uddannelse – Dewey biblioteket*. København: Klim Forlag.

Ellinor, L og Gerard, G. (1998). *Dialogue.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde – et pragmatisk blikk på læring i arbejdslivet*. København: Forlaget samfundslitteratur

Elvekrok, I. (2007). *Medvirkning – mer enn medvirkning*. Doktoravhandling ved Handelshøyskolen BI

Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & T. H. (red). (2006). *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data (4. utg.)* Oslo: Universitetsforlaget

Gottschalk, P. (2004): *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Gotvassli, K.Å.. (2007): *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner – Rasjonalitet eller intuisjon og følelser***.** Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hauger, B., Højland, T. G. & Kongsbak, H. (2008): *Organisasjoner som begeistrer. Appreciative Inquiry.* Oslo: Kommuneforlaget

Hummelvoll, J. K. (red). (2003). *Kunnskapsdannelse i praksis. Handlingsorientert forskningssamarbeid i akuttpsykiatrien*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together.* New York: Currency

Jacobsen, D. I. (2006). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.).* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jacobseb, M. & Kristiansen, S. (2004). ”Den moralske dimensjon i, om og mellom mennesker”. *Sosiologi i dag, årgang 34, Nr. 1/2004*. s. 5 – 30.

Johannessen, J. A. & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Koivunen, N. (2007). *The processual nature of leadership discourses*. Scand. J. Mgmt. 23, 285-305

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lassen, Liv M. (2000): *Rådgivning – kunsten å hjelpe*
Oslo: Universitetsforlaget

Levin, M. (2008). Organisasjonspsykologien som norsk fagdisiplin – skapt i skjæringspunktet mellom aksjonsforskning og disiplinær tradisjon. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, nummer 3, 2008, side 301-307.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. og Lampel, J. (1998) *Strategy Safari, The complete guide trough the wilds of strategic management.* New York: Norton

Møller, J. (1996). Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. *Nordisk Pedagogikk,* VOL 16, nr 2, side 66-77.

Mønsted, M. (2000). "Organisering af viden og usikkerhed". I Christensen, P. H. (red). *Viden om – ledelse, viden og virksomheden* (Kompendium).

Newell S., Robertsen M., Scarbrough H. og Swan J. (2002): Managing knowledge work

Nylehn, B. (2001). *Organisasjon og ledelse. En innføring*. Otta: Kolle forlag

Parker, M. (2010). *Dialog, en vei til nytenkning.* Foredrag for Norsk Dialogs Dialogforum, Håndverkeren, Oslo, 9.april 2010

Rennemo, Ø. (in press). *Tilbake til danselokalet – trusler og muligheter for skandinavisk ledelse*

Rennemo Ø. (2006). *Lever og lær – Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Rohlin, L., Skärvad, P.-H. & Nilsson, S. Å. (1994). *Strategisk Ledarskap I Lärsamhället*. Dalby: MIL Publishers AB

Røvik, K. (2007). *Trender og translasjoner, ideer som former det 21.århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget

Schieffer, A. (2006). Co-creative Leadership: An Integrated Approach towards Transformational Leadership. Østerrike: Transition Studies Review, 13 (3): 607-623. DOI: 10.1007/s11300-006-0129-5

Scharmer, O. (2007) *Theory U. Leading from the future as it emerges.*
Cambridge -USA, The Society of Organizational learning

Senge, P. (2004). *Den femte disiplin.* Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag

Spilling, O. R. (2006). *Entreprenørskap på norsk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse.* (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Svare, H. (2008). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog.* Oslo: Pax Forlag

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Uhl-Bien, M. (2006). *Relational Leadership Theory: Exploring the social processes og leadership and organizing*. The Leadership Quarterly 17, 654-676

von Krogh G., Ichijo K., og Nonaka I. (2001): *Slik skapes kunnskap - Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner***.** NKS Forlaget. Oslo

Watne, C. T., Fossen, Ø., Steinum, T. & Qvale, T. (2008). *Medvirkningsbasert organisasjonsutvikling – praktiske metoder for bedriftsutvikling*. Arbeidsforkningsinstituttet, nr 18/2008

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.* Flekkefjord: Seek A/S

Wadel, C. C. (2006). "Om å lede seg selv sammen med andre. Selvledelse i medarbeidersamhandling". *Sosiologi i dag, årgang 36, nr 1/2006*, s. 59 - 77

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. København: Hans

Whitney, D., Trosten Bloom, A., Cherney, J. og Fry, R. (2007). *Teambygging. Appreciative Inquri: Et verktøy for å skape velfungerende team.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Wheatley, M. (2009). *Å møte hverandre, enkle samtaler for en bedre fremtid.* San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc..

FIGURLISTE

Figur nr 1: Forskningsstudien vår (egenprodusert, 2010) …… 18
Figur nr 2: Dewey`s erfaringsbegrep (Elkjær, 2005) …… 25
Figur nr 3: Dewey`s utforskningssirkel (Elkjær, 2005) …….. 26
Figur nr 4: Medvirkningsformer (Egenprodusert, 2010) …… 35
Figur nr 5: Oversikt over co-creative leadership (Schieffer, 2006) …… 40
Figur nr 6: Medvirkende metoder (Parker, 2010) …… 43
Figur nr 7: Former for samtale (Parker, 2010) ……. 45
Figur nr 8: Hva som kan fremme dialog (Egenprodusert, 2010) …….. 46
Figur nr 9: Paradigmer og deres antakelser (Darmer & Nygaard, 2005)…… 55
Figur nr 10: Fire nøkkelbegreper for fire paradigmer (Darmer & Nygaard, 2005).56
Figur nr 11: Den hermeneutiske sirkel (Askheim & Grenness, 2008)…… 60.
Figur nr 12: Enkel modell for en OU-prosess (Egenprodusert, 2010)……. 70
Figur nr 13: Dialogfaser (Egenprodusert, 2010)……. 71
Figur nr 14: Analyseprosessen…… 101
Figur nr 15: Delprosesser i analysen……. 101

VEDLEGG 1: Samarbeidavtale med Kanvas

VEDLEGG 2: Intervjuguide