

## Lærende nettverk – virkemiddel for læring?

En studie av individuell og organisatorisk læring i Satsingen  
Inkluderende barnehage- og skolemiljø i Listerregionen

Ole Fladstad

Veileder  
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2020  
Fakultet for samfunnsvitenskap  
Institutt for statsvitenskap og ledelse



## Forord

Det er nokså nøyaktig tjue år siden studietiden formelt sett ble avslutta. Siden den gang har livets karusell med sine opp- og nedturer gitt mye læring og en solid erfaringsbank. Arbeidet med denne oppgaven er blitt en del av den beholdningen. Fra oppstarten med Rektorskolen i 2015 har studiet gitt meg nye perspektiv på ledelse og organisasjon. Men det har også gitt en økt forståelse for det overordna styringssystemet som skolen er den del av, og de utfordringene og mulighetene dette gir skolelederen i hverdagen.

Oppgavens tema har vært et interesseområde over lang tid. Nettverksbygging og mulighetene til å trekke veksler på hverandre og utvikle kompetanse for å gi elevene en best mulig skolehverdag er både krevende og meningsfullt. Å kunne studere et regionalt nettverk i eget nærmiljø har gjort arbeidet ekstra givende. Takk til skoleeierne som har gitt meg den muligheten, og Lister Pedagogiske Senter som har svart ut mine spørsmål og informasjonsbehov med stor velvilje.

Professor Morten Øgård sin veiledning har vært viktig for å holde arbeidet på sporet, sikre progresjonen og gi nye refleksjoner. Takk for godt samarbeid!

Oppgavene er i stor grad et resultat av respondentenes beskrivelser. Uten akkurat deres bidrag ville oppgaven vært en annen. Takk for at akkurat du sa ja til å delta.

Studier og en hektisk hverdag har vist seg å være en krevende kombinasjon med til tider tøffe prioriteringer. Ikke sjelden har dette gått utover mine nærmeste. Derfor en spesiell takk til Isak, Lars Andreas og Elisabeth. Guttene har vært tålmodige med en pappa som noen ganger har vært litt i «tåkeheimen», og dratt med seg PC og litteratur i ferie og fritid. Kona har tatt ekstra tak i heimen og dytta meg framover når bakken har vært bratt. Dere er mine beste medspillere!

Spangereid, juni 2020

Ole Fladstad

## Sammendrag

Satsingen på Inkluderende barnehage- og skolemiljø i Lister-regionen har hatt som mål å styrke kvaliteten i skolene på trygt og godt miljø for elevene. Systematisk arbeid med kapasitetsbygging på skolen skal sette både den enkelte medarbeider og hele organisasjonen i stand til aktivt å fremme et trygt og godt miljø. Lærende nettverk er brukt som et sentralt virkemiddel for å oppnå kapasitetsbyggingen.

Ved bruk av kvalitativ design med intervju av fem deltakere i nettverket har jeg arbeidet med å finne svar på oppgavens tre forskningsspørsmål:

1. Har arbeidet i lærende nettverk økt deltakerne sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (individuell læring)?
2. Har arbeidet i lærende nettverk økt organisasjonene sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (organisatorisk læring)?
3. Hva kan være forklaringer på at man har lykket med organisatorisk læring eller vært til hinder for at man har oppnådd dette på skolene.

Det teoretiske grunnlaget for studien er i hovedsak hentet fra Holmquist sitt arbeid med lærende nettverk, Senge sin teori om lærende organisasjoner, og Bolman & Deal sine fire fortolkningsrammer for å forstå organisasjonslæring.

Studien viser at nettverksarbeidet har økt respondentenes kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene. Satsingen har også medført endringer på skolenivå, både gjennom nye arbeidsmetoder og konkrete tiltak i skolemiljøet. Den mest interessante endringen er kanskje at arbeidsformen *lærende møte* er innført på flere skoler.

Forklaringene på den organisatoriske læringen er nært knyttet til nettverksdeltakernes motivasjon og engasjement til å spre kompetansen på egen skole, samt lavt konfliktnivå i nettverket og god tilslutning fra de øvrige ansatte på skolene. God struktur i planleggingen og gjennomføringen av satsingen fra LPS sin side har også bidratt til godt utbytte av arbeidet.

I siste del av oppgaven blir det presentert en tabell som identifiserer noen suksessfaktorer og avdekker nyttige lærepunkter som Lister-regionen og andre kan dra veksler på i kommende utviklingsarbeid.

# 1. Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for oppgaven	1
1.2. Oppgavens forskningsspørsmål	2
1.3. Strukturen i oppgaven	4
<b>2. INKLUDERENDE BARNEHAGE- OG SKOLEMILJØ I LISTERREGIONEN</b>	<b>6</b>
2.1. Bakgrunn for satsingen	6
2.2. Teoretiske rammeverk for implementering	7
2.3. Arbeidsmetode i nettverkene	8
2.4. Presentasjon av skolenettverket	10
<b>3. TEORETISK TILNÆRMING</b>	<b>12</b>
3.1. Governance perspektivet	12
3.2. Nettverk som organisasjonsform	13
3.3. Lærende nettverk som strategi for utvikling	14
3.4. Nettverk som virkemiddel for læring	20
3.5. Ramme for å forstå organisasjonslæring	25
<b>4. METODOLOGISKE PERSPEKTIVER OG VALG</b>	<b>33</b>
4.1. Undersøkellesdesign	33
4.2. Innsamling av data	35
4.3. Validitet og reliabilitet	37
4.4. Analyse av data	39
<b>5. PRESENTASJON AV EMPIRI</b>	<b>41</b>

<b>5.1.</b>	<b>Forskningsspørsmål 1: Individuelt læringsutbytte</b>	<b>41</b>
<b>5.2.</b>	<b>Forskningsspørsmål 2: Organisatorisk læringsutbytte</b>	<b>46</b>
<b>6.</b>	<b>DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 3</b>	<b>50</b>
<b>6.1.</b>	<b>Presentasjon av empiri</b>	<b>50</b>
<b>6.2.</b>	<b>Hva kan forklare skolenes organisatoriske læringsutbytte?</b>	<b>57</b>
<b>6.3.</b>	<b>Forklaringskraften til de ulike hypotesene</b>	<b>64</b>
<b>7.</b>	<b>OPPSUMMERING</b>	<b>66</b>
<b>7.1.</b>	<b>Individuell læring</b>	<b>66</b>
<b>7.2.</b>	<b>Organisatorisk læring</b>	<b>67</b>
<b>7.3.</b>	<b>Hva forklarer det organisatoriske læringsutbytte?</b>	<b>67</b>
<b>7.4.</b>	<b>Veien videre</b>	<b>69</b>

## **Litteraturliste**

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide



# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn for oppgaven

Nettverk som organisasjonsform er en tidsaktuell arbeidsmåte for å utvikle organisasjonen og skape resultater. Å hente erfaringer fra andre organisasjoner og kompetanse fra eksterne aktører trekkes ofte frem som avgjørende for å finne gode løsninger på utviklingsbehovet i egen organisasjon.

I det store bildet er dette et reformtrekk som antyder en dreining fra New Public Management tankesettet til noe som blir beskrevet som en "governance" tilnærming. Dette begrepet forsøker å ta innover seg denne kompleksiteten som nå finnes rundt offentlig problemløsning og tjenesteproduksjon. I dette tankesettet fokuserer man på læring mellom organisasjoner, kreativitet og innovasjon, og selvsagt synergier og nettverk. (Øgård, i Baldersheim & Rose, 2014 s. 101). I likhet med andre sektorer har utdanningssektoren også tatt innover seg dette tankesettet. Kunnskapsdepartement og Utdanningsdirektorat (Udir) har tatt konkrete initiativ som peker tydelig i den retningen.

Historisk har sektortankegang og byråkratisering vært styrende krefter på skolefeltet. I den grad man har oppfatta skolens omgivelser som stabile og læring som en homogen "vare" har valget av byråkratisk styring i sektoren vært naturlig (Tronsmo, 2017). Nåtiden og framtida ser sannsynligvis annerledes ut. Politikerne har rettet et sterkt fokus på skolen og forventer løsninger på komplekse utfordringer knytta til blant annet drop-out, mobbing og manglende læringsresultater. Omgivelsene til skolen er blitt mer ustabile.

I sin NOU om framtidens skole peker Ludvigsen-utvalget (2015) på behovet for fornyelse både innenfor fag og kompetanse. Utvalget foreslår fire områder som bør vektlegges: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) kompetanse i å lære, 3) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og 4) kompetanse i å utforske og skape. KS følger opp dette i sin FOU-rapport (2015) og konkluderer med at kommunene ønsker å ta følgende grep: styrke dialogen om oppvekst mellom skole og lokalsamfunn, utvikle evnen til samarbeid, og drive innovasjon og tverrfaglig samhandling på tvers av tradisjonelle fagmiljøer. Det er interessant lesing, og peker klart i retning av at nettverk som organisasjonsform kan være et godt svar når man skal løse de kommende utfordringene i skolesektoren.

Eksempler fra de siste årenes arbeid med skoleutvikling viser at nettverkstilnærmingen ser ut til å ha festet seg i sektoren. I satsingene på *Vurdering for Læring* og *Ungdomstrinnet i utvikling* har Utdanningsdirektoratet (Udir) lagt sterkt trykk på at arbeidet skal organiseres i nettverk. Det er åpnet for ulik organisering av lokale og regionale nettverk, men det er et krav med møteplasser på tvers av skoler. Et eksempel hvor nettverk er brukt som organiseringsform i skolesektoren i Agder er Kristiansand kommune sitt kompetansehevingsløft FLiK (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand).

Trenden med et sterkt fokus på nettverkstilnærming i våre nasjonale satsinger spinner ut fra en internasjonal trend på utdanningsfeltet. Anerkjente skoleforskere som Hargreaves (1996), Robinson (2014), Fullan og Quinn (2016) trekker fram samarbeid og nettverk som en sentral faktor for å lykkes med skoleutvikling. Fullan og Quinn ser på samarbeid i nettverk som en viktig arena for ledere til både å tilegne seg og gi videre verdifull kompetanse (2016 s. 133). Nettverk som organisasjonsform fremstilles positivt i mange sammenhenger, men møter også kritikk. På overordna nivå trekker Ball og Junemann (2012) frem at det er betydelig forskjell mellom den positive oppmerksomheten rundt nettverk, og den kunnskapen vi har om hvordan nettverk generelt sett fungerer. Ikke minst knyttet til de demokratiske utfordringene rundt åpenhet, politisk styring og bindinger som kan oppstå mellom organisasjoner og deltakere.

## **1.2. Oppgavens forskningsspørsmål**

Mobbing og andre krenkelser er blant skolens store utfordringer og kan kanskje ansees å være et av skolens såkalte «wicked problems». NOU 2015:2 *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* utfordrer myndighetene til å arbeide langs flere spor for å gi alle elevene et trygt og godt skolemiljø.

I januar 2016 ble *Partnerskap mot mobbing* signert av 13 ulike aktører i oppvekstsektoren. Her forplikter man seg blant annet til å bygge lokale nettverk slik at barn og unge kan oppleve en helhetlig og gjennomgående holdning for gode oppvekstsvilkår og mot mobbing.

Til skolestart 2017 fikk Opplæringslova et nytt kapittel 9A. Det nye regelverket gir alle elever rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det presiseres i den nye loven at eleven har en individuell rett til trygt og godt skolemiljø og det er elevenes



egen opplevelse av hvordan man har det på skolen, som er avgjørende. Skolen har en plikt til å handle slik at elevens rett blir oppfylt, samt jobbe kontinuerlig for å fremme et trygt og godt miljø for alle elevene.

Videre har Utdanningsdirektoratet fra 2017 startet en nasjonal satsing på *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*. Målet med denne satsingen er å styrke barnehagers, skolars og eieres kompetanse i å fremme trygge miljøer og forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelses. Et av alternativene til barnehage- og skoleeiere er et samlingsbasert tilbud med nasjonale og regionale samlinger. Deltakelsen forutsetter utviklingsarbeid i egen organisasjon og lærende nettverk med andre enheter lokalt eller regionalt.

Barnehage- og skoleeiere i Listerregionen har valgt dette tilbudet og deltar i den første av til sammen fem puljer. Lister Pedagogiske Senter (LPS) leder prosjektet og har en sentral funksjon som utviklingsveileder for barnehagene og skolene i satsingen, og har organisert alle enhetene i nettverk, to for barnehage- og ett for skolesektoren.

Jeg synes valget av lærende nettverk som organiseringsform for å oppnå økt kompetanse i organisasjonen er en spennende innfallsvinkel. Det er mange faktorer som påvirker hvordan nettverket fungerer og hvilke resultater arbeidet gir. Utbytte av nettverksarbeidet kan måles både på individ- og organisasjonsnivå. Det kan for eksempel tenkes at deltakerne i nettverket kan opparbeide seg mye kompetanse på individnivå, uten at dette gir effekt i organisasjonen. En slik antakelse gjør det interessant å se nærmere på om nettverkene kun gir nytteverdi for den enkelte deltaker i sitt arbeid med å skape et trygt og godt miljø, eller om deltakelsen også bidrar til organisasjonslæring og endring i organisasjonens kapasitet på dette området. Holmquist (2010) sin forskning på nettverk og NIFU (2018) om lærende nettverk i satsingen *Ungdomstrinnet i utvikling* viser at det kan være krevende å få læringsutbytte på organisasjonsnivå med denne arbeidsformen.

I satsingen på inkluderende barnehage- og skolemiljø i Lister-regionen er det ikke utført noe kjent kartlegging av læringsutbytte. Men Utdanningsdirektoratet har gjennomført en sluttevaluering med de skolene som deltok i pulje 1. Når skoleeiere i denne undersøkelsen blir spurt om i hvilken grad arbeidet i lærende nettverk har gitt en merverdi til utviklingsarbeidet er resultatet følgende:

*«59 prosent svarer at arbeidet i lærende nettverk har «i stor grad» gitt en merverdi. 32 prosent svarer «i varierende grad», mens 6 prosent oppgir «i liten grad». 3 prosent har ikke deltatt, og ingen svarer «i svært stor grad» eller «ikke i det hele tatt».*

(Utdanningsdirektoratet, 2019 s. 10)

Dette peker i retning av at nettverksorganiseringen har gitt et bra utbytte for et klart flertall av skolene. På bakgrunn av dette blir det interessant å gå i dybden av satsingen i Listerregionen og se nærmere på utbytte på individ- og organisasjonsnivå. I den grad man har lyktes med organisatorisk læring er det nærliggende å lete etter svar på mulige årsaker til dette. Eventuelt å forsøke å identifisere de hinder som har vært for organisatorisk læring i skolene i Listerregionen.

På bakgrunn av dette er følgende forskningsspørsmål utforma:

1. Har arbeidet i lærende nettverk økt deltakerne sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (individuell læring)?
2. Har arbeidet i lærende nettverk økt organisasjonene sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (organisatorisk læring)?
3. Hva kan være forklaringer på at man har lyktes med organisatorisk læring eller vært til hinder for at man har oppnådd dette på skolene.

### **1.3. Strukturen i oppgaven**

Opgaven består av sju hovedkapitler. Det første kapittelet beskriver noen sentrale trekk som danner bakgrunn for oppgavens tre forskningsspørsmål. I kapittel to presenteres satsingen på Inkluderende barnehage- og skolemiljø i Listerregionen og det teoretiske rammeverket som er benyttet. Skolenettverket beskrives konkret i forhold til hvilke temaer og hvordan man har arbeidet på samlingene. Det tredje kapittelet omhandler oppgavens teorigrunnlag.

Nettverksteorien beskrives med utgangspunkt i governance perspektivet, og det blir redegjort for Holmquist (2010) sin tilnærming til lærende nettverk. Deretter gjennomgås teori knyttet til individuell- og organisatorisk læring. Denne delen avsluttes med presentasjon av Bolman og Deal (2018) sitt teoretiske rammeverk for å forstå organisasjonslæring. I det fjerde kapittelet begrunnes de metodologiske valgene som er tatt, og styrkene og svakhetene knyttet til dette drøftes. Kapittel fem presenterer empirien knyttet til de to første forskningsspørsmålene og

beskriver de sentrale funnene av individuell- og organisatorisk læring. Deretter blir empiri knyttet til forskningsspørsmål tre om mulige forklaringer på organisatorisk læring presentert og drøftet i kapittel seks. Kapittel sju oppsummerer oppgaven og avsluttes med en presentasjon av de mest sentrale suksessfaktorene og mulige tiltak for forbedringer til eventuelle framtidige satsinger med nettverk som virkemiddel.

## **2. Inkluderende barnehage- og skolemiljø i Listerregionen**

Lister består av kommunene Flekkefjord, Sirdal, Kvinesdal, Farsund og Lyngdal. Både offentlige og private barnehager og skoler i regionen deltar i Udir sin satsing på *Inkluderende barnehage- og skolemiljø* i perioden 2016-2018 (pulje 1). Deltakelsen er forankra på eiernivå og man har valgt det samlingsbaserte tilbudet. Lister Pedagogiske Senter (LPS) leder prosjektet. Den enkelte enhet skal drive utviklingsarbeidet i egen organisasjon og delta i lærende nettverk på regionalt nivå. LPS har organisert enhetene i nettverk og har en sentral funksjon som utviklingsveileder for barnehagene og skolene.

### **2.1. Bakgrunn for satsingen**

Visjonen for satsingen i regionen er at: Alle barn og unge i barnehage og skole i Lister skal oppleve et trygt og godt leke- og læringsmiljø som er fritt for mobbing og andre krenkelser. Gjennom systematisk arbeid med kapasitetsbygging i den enkelte barnehage og skole i Listerregionen, skal både den enkelte medarbeider og den enkelte enhet settes i stand til aktivt å fremme trygge og gode læringsmiljø i barnehage og skole.

Målene for prosjektperioden er ifølge prosjektplanen at:

- alle ansatte i barnehager og skoler skal øke sin kompetanse knyttet til forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og andre krenkelser.
- den enkelte skole og barnehage skal ha økt kunnskap om og forståelse av gjeldende regelverk vedrørende trygge og gode leke- og læringsmiljø og mobbing.

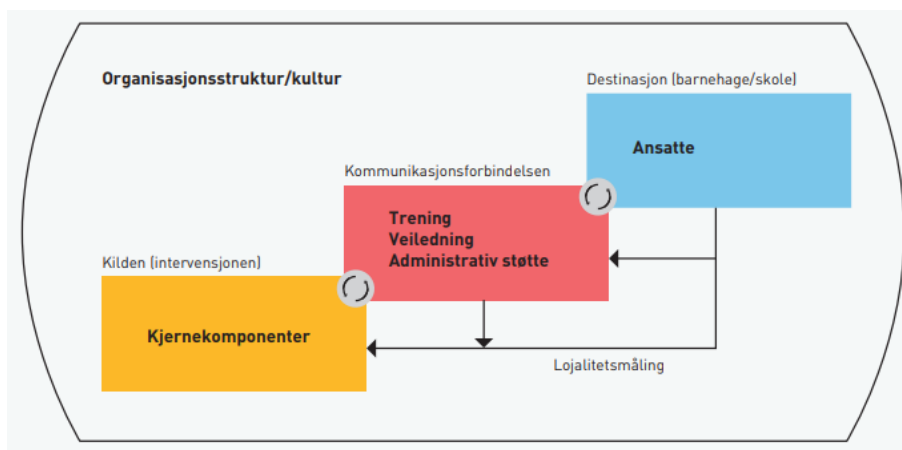
Prosjektet er som nevnt barnehage- og skolebasert og hver enhet har etablert en prosjektgruppe som organiserer arbeidet internt. Med utgangspunkt i prosjektplanens mål og analyse av egne utfordringer bestemmer gruppen hvilke områder de prioriterer å arbeide med. Gruppen har også ansvaret for å sette av tid til arbeidet, framdrift, oppfølging på enheten og samarbeidet med LPS og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT).

For å bidra til kapasitetsbygging på skolene er et sentralt element at gruppene på hver enhet er organisert i lærende nettverk på regionalt nivå. LPS har ansvaret for nettverksorganiseringen og ledelsen av nettverkssamlingene.

## 2.2. Teoretiske rammeverk for implementering

Regionen har gjennom LPS de siste årene arbeidet med blant annet satsingene på *Vurdering for læring* (skole) og *Ungdomstrinnet i utvikling*, kompetanseløftet *Være Sammen* (barnehage) og temaet *Relasjonsledelse*. Videre er alle ledere i barnehager og skoler i Lister i gang med en lederskolering der temaet er *endringsledelse*. Målet med denne skoleringen er å sette lederne bedre i stand til å arbeide med kapasitetsbygging i egen organisasjon.

Det teoretiske rammeverket for implementeringsarbeidet har LPS hentet fra Fixen et al (2005) som man er blitt kjent med gjennom tidligere samarbeid med Læringsmiljøsenetret (Universitetet i Stavanger), men som også har vært presentert på Udir sine samlinger i denne satsingen.



Figur 1: Fixen et. Al. (2005) Rammeverk for implementering

Ifølge Roland (2015) gir modellen en god oversikt og forståelse av hva som skjer i en implementeringsprosess. Kilden betegner det som skal implementeres, kjerneelementer beskriver det som er hovedinnholdet i endringen. I denne satsingen vil det være visjonen og de konkrete målene som er satt for prosjektperioden. Destinasjonen er organisasjonen hvor endringsforsøket skal gjennomføres på kollektivt og individuelt nivå. I denne sammenhengen er det de ansatte i skolen eller barnehagen som skal ta til seg, utvikle seg og innføre endringer (kjernekomponentene). For å lykkes i dette arbeidet må det skapes en kommunikasjonsforbindelse, som består av trening, veiledning og administrativ støtte. Hvordan man arbeider

og hvem som arbeider med å implementere endringen er viktig. Men også motivasjon, ledelse og tildeling av ressurser er viktige faktorer. Lojalitet er sentralt for at implementeringsprosessen skal ha effekt. Feedbacksløyfene skal gi informasjon om hvor lojale de ansatte er til endringsarbeidet.

### **2.3. Arbeidsmetode i nettverkene**

Organisering i nettverk er med bakgrunn i det teoretiske rammeverket sentralt i kommunikasjonsforbindelsen, og et virkemiddel som også har vært brukt i forbindelse med tidligere satsinger i Listerregionen.

Forståelse av nettverksbegrepet som LPS tar utgangspunkt i er hentet fra Udir. De omtaler nettverk som arbeidsform på følgende måte:

*«Nettverk som arbeidsform handler om å etablere arenaer og arbeidsformer som bidrar til å utvikle kompetanse og endre praksis, som igjen kan bidra til økt tolkningsfelleskap. For å understreke at hensikten er læring og endring av praksis, bruker vi begrepet «lærende nettverk».*

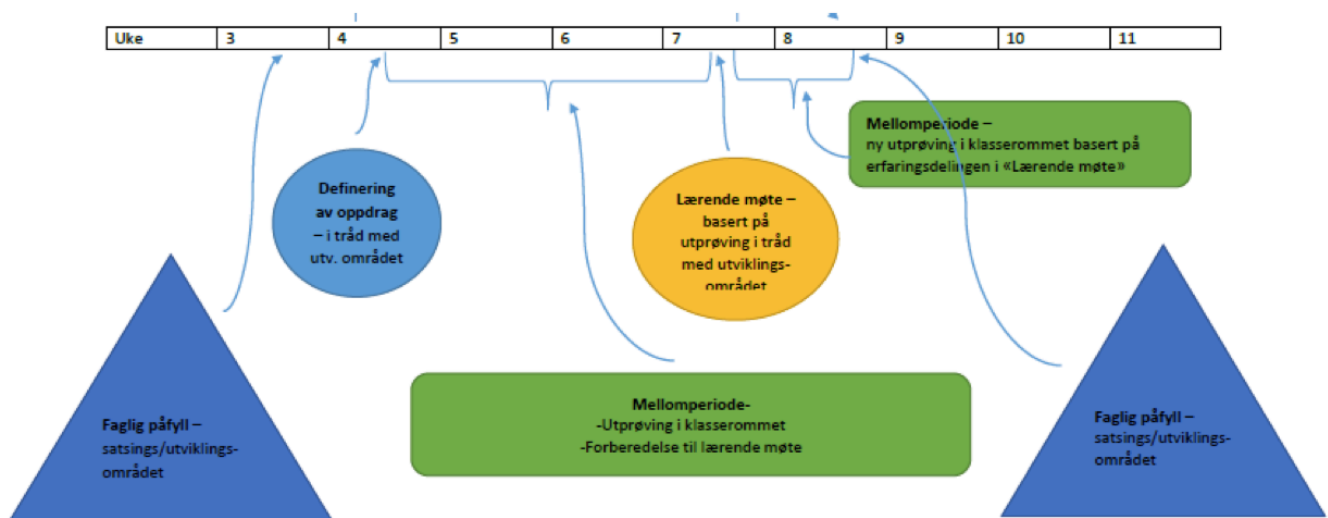
(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5)

Udir har brukt Torbjørn Lund (Universitetet i Tromsø) mye i arbeidet med å spre nettverkstankegangen i sine satsinger. Et viktig bidrag fra Lund som LPS har nyttiggjort seg i sitt arbeid er bruken av *dialogkonferansemodellen*. Den innebærer at hver nettverkssamling har en stram struktur med fire elementer og lik oppbygning uavhengig av innhold. Del 1 foregår i plenum med presentasjon av aktuell teori fra faglitteratur og forskning. Neste del er et gruppearbeid hvor man arbeider sammen på tvers av enheter for å dele erfaringer og utveksle ideer mellom organisasjonene. I del 3 er en man samlet i plenum hvor noen utvalgte enheter presenterer forberedte praksisfortellinger fra egen hverdag. I siste del samles gruppa som kommer fra samme skole eller barnehage for å oppsummere, legge planer for videre utvikling og utprøving i praksis.

LPS har videre brukt Knut Roald (2012) sitt arbeid på temaet *lærende møte* inn i nettverksarbeidet. Dette handler grove trekk om en planlagt samling med en struktur som gir en ramme som stimulerer til refleksjon og medskapning. Sentrale grep er at deltakerne er godt

forberedt, legger frem synspunktene sine etter tur, stiller spørsmål til hverandres forståelse, jakter på sammenhenger, prioriterer mellom forslag, samt bytter på møteledelse og referatskriving.

LPS (Tronstad, 2017) har utarbeidet en egen modell for å illustrere sammenhengen mellom de ulike aktivitetene og hvordan arbeidet foregår i satsingen.



Figur 2: Modell for sammenhengen mellom arbeidet i nettverk og egen organisasjon.

Øverst i figuren er det en tidslinje som beskriver forløpet for en arbeidsperiode. Faglig påfyll tenker man skjer i nettverkene og eventuelle andre lokale-/regionale tiltak. I stor grad vil også definering av oppdraget skje på nettverkssamlingen, når man er samlet i enhetens arbeidsgruppe (del 4). Men dette kan også skje i arbeidet på egen enhet. I mellomperioden arbeides det med utprøving i egen praksis og forberedelse til et lærende møte på egen skole. I møtet samles de ansatte innenfor rammene beskrevet over til felles refleksjon over erfaringene med oppdraget og gir hverandre ideer og innspill til hvordan praksis kan videreutvikles. I etterkant vil det være mulighet for videre utprøving basert på de tilbakemeldingene man har fått. Den påfølgende nettverkssamlingen vil ha nytt faglig innhold, eller gå videre i dybden på det temaet man har arbeidet med denne perioden.

LPS har etablert tre nettverk i Listerregionen i denne satsingen, to for barnehagesektoren og et for skolesektoren (1.-10. trinn). I skolenettverket som denne oppgaven omhandler deltar 17

skoler med totalt 28 personer. Alle de fem kommunene er representert i nettverket og er bredt sammensatt med deltakere fra både eier-, leder- og ansattnivået.

## 2.4. Presentasjon av skolenettverket

I skolenettverket er det gjennomført seks nettverkssamlinger i tidsrommet november 2017 til april 2019. Den første samlingen ble brukt til å bli kjent med innholdet i satsingen og gi deltakerne erfaring med Lund sin dialogkonferansemodell som ramme for lærende nettverk. I andre samling skulle deltakerne presentere erfaringer fra mellomarbeidet og arbeide spesifikt med aktivitetsplikten i Opplæringslovens §9A. Samling tre hadde fokus på å øke bevisstheten rundt hvor og hvordan digital mobbing foregår. I arbeidet med temaet ble deltakerne også kjent med nye arbeidsmetoder. Den fjerde nettverkssamlingen hadde *foreldresamarbeid* som tema. I samling fem var målet å finne verktøy for å arbeide med de elevene som av ulike årsaker ikke bryr seg om læring eller skolens rammer. Sjette og siste samling fokuserte på temaet *Livsmestring* og hvordan skolene kan gjøre gode observasjoner som grunnlag for tiltak i skolemiljøet.

Arbeidet på samlingene er som nevnt tidligere lagt opp etter dialogkonferansemodellen. I figuren under kan man se hvordan den fjerde nettverkssamling er organisert ut fra denne modellen i forhold til tidsbruk, vekslning mellom teori og praksis og ulike arbeidsmetoder.

Teori (Plenum)	Lendeorientering - hvor er vi, hvor skal vi	11.30
Skole møter skole (Dialog og idéutveksling)	Dele fra egen årsplan: hvordan jobber vi videre med inkluderende skolemiljø? Organisering: Gallery Walk	11.45
Teori (Plenum)	Foreldresamarbeid Organisering: IGP	12.40
Praksisinnlegg (Plenum)		13.15
Skole møter skole	Lotusdiagrammet (Foreldresamarbeid)	13.40
Egentid (Gruppe)	Plan for oppdragsløsning. Annet en vil ta med hjem?	14.20

Figur 3: Dialogkonferansemodellen fra samling 4 på temaet foreldresamarbeid.



Denne samlingen starter med en kort gjennomgang av plan for dagen og status på arbeidet fra LPS. Deretter møtes deltakerne i fem grupper på tvers av skolene. Disse er satt opp på forhånd av LPS og består på denne samlingen av fem personer. I forberedelsen har deltakerne fått i oppgave å ta med den skriftlige informasjon som skolen har gitt foreldre om forebyggende arbeid for et godt skolemiljø og nytt regelverk (§ 9A). I gruppearbeidet deles eget arbeid med de andre skolene ved å bruke arbeidsmetoden *Gallery Walk*. Dette er en metode for å spre gode eksempler og hente ideer og innspill til eget arbeid. Metoden går ut på at det lages et gitt antall presentasjonsposter og så rullerer gruppene mellom postene etter angitt tidsramme. Presentasjonen gjennomføres uten avbrytelser og avsluttes med at gruppa kommenterer med oppklarende spørsmål eller læringsfremmende innspill.

I den påfølgende teoridelen presenterer LPS relevante teori og peker på ressurser som deltakerne kan bruke for å styrke skolens foreldresamarbeid. Deretter bidrar en utvalgt skole med et praksisinnlegg. På denne samlingen er det en barneskole som presenterer sin bruk av trivselsverktøyet *Klassetrivsel* ([www.klassetrivsel.no](http://www.klassetrivsel.no)).

Skolene møtes så igjen i gruppene på tvers og arbeider videre med å utvikle mulighetene for samarbeid med foreldrene. Denne gangen er det arbeidsmetoden *Lotusdiagrammet* som benyttes. Metoden brukes til å utvikle felles forståelse av begreper og faglige standarder. En kan se på Lotusdiagrammet som et strukturert tankekart hvor man lager et begrepshierarki med utgangspunkt i ett tema, som for eksempel foreldresamarbeid.

Samlingen avsluttes med at deltakerne fra samme skole møtes og planlegger hvordan man best kan arbeide videre i egen organisasjon. To spørsmål som det for eksempel kan være naturlig å drøfte angående foreldresamarbeid er: Har vi behov for å jobbe mer med informasjon til hjemmet? Bruker vi møtepunktene med hjemmet effektivt i forhold til arbeid med inkluderende læringsmiljø? Avhengig av hvilke svar og prioriteringer skolen kommer frem til legges det så opp til at det arbeides videre i egen organisasjon i mellomperioden frem til neste samling.

### 3. Teoretisk tilnærming

#### 3.1. Governance perspektivet

Offentlig sektor har de siste tiårene vært preget av det markedsorienterte New Public Management (NPM) tankesettet (Johnsen, 2014). Dette gjelder også for utdanningssektoren, hvor tradisjonell regelstyring har blitt utfordra av styringsideer som vektlegger mål, resultat og lokalt ansvar (Roald, 2012).

Kritikken av NPM inspirerte tiltak har kommet fra flere hold og debatten har stor spennvidde. I utdanningssektoren har kritikken blant annet vært knyttet til fokuset på å sikre ansvarlighet gjennom måling av resultater og sammenlikning mellom skoler. Dette er tradisjonell NPM tenkning og ifølge Fullan og Quinn (2016 s. 109) et feilgrep som mange ledere benytter når de får makt. Den kritikken som man finner mest støtte for i faglitteraturen er at NPM har gitt for sterkt fokus på intern ledelse i organisasjonen. Dermed har man ikke klart å imøtekomme økningen i kompleksiteten i de utfordringene offentlig sektor har hatt de siste tiår (Øgård i Baldersheim & Rose, 2014).

Dreiningen den siste tiden bort fra NPM tankesettet følger flere spor. Begrepet «*governance*» blir brukt når man beskriver hvordan man forsøker å håndtere den kompleksiteten som nå finnes rundt offentlig problemløsning og tjenesteproduksjon. I en oppsummering av hva som ligger i begrepet governance trekker Øgård (2017, s. 9) frem følgende: Offentlig styring blir sett på som en kompleks, dynamisk og bare delvis forutsigbar prosess, at styringen skjer i grenseområde mellom flere ulike aktører, som ikke alene kan løse utfordringene på en god måte, samt at aktørene er autonome.

Reformtrekkene innenfor governance synes å gå langs to spor. Det ene veien fokuserer på interorganisatorisk samarbeid. Her fremheves betydningen av læring på tvers av sektorer, innovasjon, helhetlig problemløsning, nettverksamarbeid og synergier. Den andre veien peker på demokrati og deltakelse fra lokalsamfunn. Dette sporet vektlegger at innbyggernes involvering i utformingen av innhold og iverksetting av offentlig politikk settes i sentrum og at prosessene drives “bottom – up” (Øgård i Baldersheim & Rose, 2014 s. 101).

Sporet som fokuserer på interorganisatorisk samarbeid har sin teoretiske forankring i blant annet organisasjons- og nettverksteori. Påstanden er at samarbeid er en nødvendighet for å løse de komplekse utfordringene samfunnet står overfor. Morse (2008, s. 81) beskriver sammenhengen slik:

*“Growing out of this broad understanding of governance is a call for collaborative governance, or rather a recognition that effective governance is a product of collaboration. Collaboration includes the variety of ways public organizations work across boundaries”.*

Ball og Junemann (2012) er blant de som er kritiske til at det har vært en tydelig forandring fra tradisjonell styring og over til governance tankesettet. De hevder at det heller er snakk om et skifte i balansen eller blandingen mellom de ulike elementene av tradisjonell styring – byråkratier, markeder og nettverk.

### **3.2. Nettverk som organisasjonsform**

Historisk har det vært to perspektiv på styring som har vært gjeldende: hierarki og marked. De senere årene har som nevnt innledningsvis nettverk kommet til som styringsmekanisme og organisasjonsform. Nettverk defineres kanskje best ut fra hva det ikke er: «*neither market nor hierarchy*» (Powell 1990). Han fremhever følgende egenskaper når han trekker skillet mot de to andre organisasjonsformene:

*“Networks are “lighter on their feet” than hierarchies. In networks modes of resource allocation, transactions occur neither through discrete exchange nor by administrative fiat, but through networks of individuals engaged in reciprocal, preferential, mutually supportive actions. Networks can be complex: they involve neither the explicit criteria of the market, nor the familiar paternalism of the hierarchy.”*

(Powell, 1990 s. 303)

Podolny og Page (1998, s. 73) plasserer nettverk som en tredje styrings- og koordineringsmekanisme, som supplement til hierarki og marked. De legger følgende definisjon til grunn:

*“We define a network form of organization as any collection of actors ( $N > 2$ ) that pursue repeated, enduring exchange relations with one another and, at the same time, lack a legitimate organizational authority to arbitrate and resolve disputes that may arise during the exchange”.*

(Podolny og Page, 1998, s. 59)

Nettverk som organisasjonsform har ifølge Podolny og Page (1998) sine fordeler knyttet til økt læringsutbytte, det gir en mulighet til å oppnå status og legitimitet, har økonomiske fordeler, legger til rette for styring av ressursavhengighetene, samt gir ansatte stor selvstendighet.

I sin forskning på lærende nettverk trekker Holmquist (2010) frem at slike nettverk er ulike med hensyn på åpenhet mellom aktørene, antall deltakere, møtehyppighet, struktur og styring. Men har som fellestrekk at det er en sosial møteplass, med horisontale relasjoner, dynamikk i likheter og ulikheter, og fokus på kollektiv erfaringslæring.

Ball og Junemann (2012) er som nevnt tidligere kritiske til nettverk. I tillegg til de kritiske argumentene som allerede er beskrevet fremholder de en normativ kritikk. Den er knyttet til lite demokratisk styring, manglende innsyn og offentlighet rundt nettverksprosessene. De stiller spørsmål rundt hva som har blitt sagt til hvem og når, samt hvilken effekt det hadde og hva man eventuelt fikk i bytte (Ball og Junemann, 2012, s. 7). De demokratiske utfordringene knyttet til nettverksorganiseringen er også noe Haug (2009) setter fokus på i sin avhandling «*Lokaldemokratiet på nett og i nett*». Det er også nærliggende å stille spørsmål ved effektiviteten til nettverk, og om organisasjonsformen gir utbytte på organisasjonsnivå. Det siste er et spørsmål jeg vil komme nærmere inn på. Forhåpentligvis kan denne studien bidra til mer innsikt i utbytte når det gjelder lærende nettverk.

### **3.3. Lærende nettverk som strategi for utvikling**

Nettverk er som vi ser et stort fagfelt med ulike teoretiske perspektiver. Det finnes også ulike typer nettverk. Holmquist (2017 s. 2) har benyttet en tredeling i sosiale-, lærende-, og produktive nettverk. I de kommende avsnittene vil jeg se nærmere på teori knyttet til den typen nettverk som er etablert i satsingen i Listerregionen, omtalt som *lærende nettverk*.

Holmquist (2010) beskriver i sin doktorgradsavhandling «*Lärande nätverk – en sosial oas i utvecklingsprocessen*» lærende nettverk som frivillige og jevnbyrdige, med et lærings- og utviklingsfokus, og som er deltaker- og prosestyrt. I sin definisjon av nettverk trekker han frem følgende kjennetegn: det består av et antall relasjoner mellom aktører (organisasjoner, grupper eller individer), hver relasjon kobler minst to aktører og et nettverk består av et antall relasjoner. Nettverk blir en måte å forholde seg til andre aktører på, en måte å møte ulike erfaringer på som interagerer, påvirker og forandrer hverandre (Holmquist, 2010, s. 98).

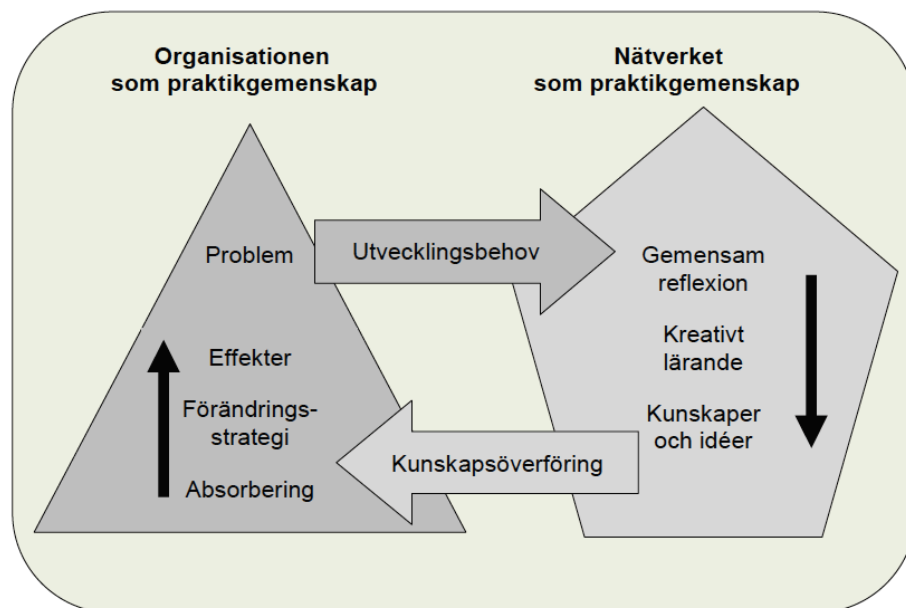
I Udir sin satsing *Ungdomstrinnet i utvikling* (UiU) var et av hovedvirkemidlene lærende nettverk. NIFU (2018) har laget en sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene som er benyttet. Rapporten omtaler lærende nettverk som *læringsfelleskap som strekker seg utover skolebasert samarbeid og også kan involvere eksterne kompetansmiljøer* (2018:32, s. 38). NIFU knytter lærende nettverk sin status som hovedvirkemiddel i satsingen til en bredere tillit til at nettverk er bedre egnet enn tradisjonelle styringsformer (byråkrati og NPM) til å skape innovative løsninger, og erkjennelse av at utviklingen i stor grad foregår «bottom up» og horisontalt mellom samarbeidende aktører.

Med bakgrunn i dette er det nærliggende å anta at både Holmquist (2010) og Udir har sitt ståsted i det tidligere beskrevne governance tankesettet. Ut fra de kjennetegnene som er gitt på lærende nettverk i NIFU (2018) rapporten er det relevant å bruke Holmquist (2010) sin nettverksforståelse som et teoretisk grunnlag for denne studien. Basert på grunnlagsdokumentene for satsingen på Inkluderende barnehage- og skolemiljø må man kunne anta at Udir sin forståelse av lærende nettverk ikke har endret seg vesentlig siden UiU satsingen. Et annet element som knytter Holmquist (2010) sin nettverksforståelse nært til satsingen i Listerregionen er at kompetanseutviklingen er barnehage- og skolebasert. Hans avhandling omhandler spesielt lærende nettverk som støtte i en utviklingsprosess, hvor også andre virkemidler brukes for å løse organisasjonens utfordringer.

### **3.3.1. Utviklingsprosessen i lærende nettverk**

For å forstå kunnskapsutviklingen og utfordringene i nettverksorganiseringen har Holmquist (2010) utarbeidet en idealmodell for utviklingsprosess ved bruk av nettverk. Modellen gir et helhetlig bilde og synliggjør de ulike elementene i prosessen.

### Utvecklingsorganisation



Figur 4: Holmquist (2010 s. 149) sin modell over utviklingsprosessen

Modellen tar utgangspunkt i et utviklingsbehov i organisasjonen. Basert på en mer eller mindre gjennomtenkt strategi velger man å bruke tid og ressurser på å delta i et nettverk. Målet er at man skal få tilgang til kunnskap og ideer som kan bidra til å løse problemet. Nettverket blir en metode for å håndtere og redusere usikkerhet, samt øke organisasjonens endringskompetanse. For å lykkes må deltakelsen må være godt forankra i organisasjonen, med støtte fra ledelse, og med en strategi for hvordan resultatet skal brukes i organisasjonen. Representanten for organisasjonen må være godt kjent med problemet, kunnskapsbehovet, formålet og hvordan utbyttet skal nyttes i organisasjonen (Holmquist 2010, s. 149).

Det lærende nettverket består av en passe stor gruppe som setter av tid og prioriterer å treffes jevnlig. Alle deltar i en demokratisk dialog, hvor ulike meninger er tillatt og ingen dominerer. Gjennom felles refleksjon utveksles erfaringer og andre perspektiver som bidrar til kreativ tenkning. Dette gjør at andre muligheter og nye ideer genereres. Ifølge Holmquist (2010) er det bedre forhold for utvikling og innovasjon i nettverket enn internt i organisasjonen, hvor man fokuserer på hverdagens rutiner og «å holde hjulene i gang». Nettverket blir på en måte et treningssenter for kollektiv læring over organisatoriske grenser hvor deltakerne engasjerer seg frivillig ut fra interesse og motivasjon. Holmquist (2010, s. 145) nevner videre disse forutsetninger som stimulerende for læring i nettverk: Likhet blant deltakerne i funksjoner,

roller og interesser, ulikheter i deltakernes erfaringer, perspektiver og virksomhetsbakgrunn, deltakerstyring og fleksibilitet i innholdet, samt støtte fra kompetente eksterne prosessledere.

Deltakeren har ansvaret for kunnskapsoverføringen fra nettverket og tilbake til egen organisasjon. Kunnskapen og ideene må absorberes og tilpasses konteksten i organisasjonen for å oppnå organisatorisk læring. Dette arbeidet krever tilrettelegging fra en endringskompetent ledelse og administrativ støtte. I hvilken grad man lykkes med å innføre nye ideer og kunnskap som kan løse organisasjonens problemer er avhengig av organisasjonens endringsstrategi, absorberingskapasitet og innovasjonsevne (Holmquist, 2010, s. 150).

### **3.3.2. Nettverksstrategien sine fordeler og ulemper**

I sin avhandling bruker Holmquist (2010, s. 91) forskningen til Svensson og von Otter når han redegjør for lærende nettverk sine styrker og svakheter. De oppsummerer fordelene med denne strategien i åtte punkt.

Fordelene er for det første knyttet til fleksibilitet. Formen og aktiviteten på nettverket er dynamisk og kan raskt tilpasses endringer i deltakernes behov eller ytre omstendigheter. For det andre foregår utviklingsarbeidet og spredningen av kunnskapen parallelt. Som et tredje punkt trekkes det fram at erfaringsdelingen er prosessorientert og forenkles ved at man kommer tidlig i kontakt med hverandre. Videre poengteres det at utviklingskraften øker ved at man samarbeider. Nettverk som består av flere enheter kan gi stordriftsfordeler både på kompetanse og økonomi, samt at man minsker sårbarheten man har alene. Arbeidet i nettverket er styrt ut fra deltakernes behov og reelle situasjon. Dette gjør arbeidet konkret og resultatorientert. I punkt fem fokuseres det på at nettverksformen sin fleksibilitet legger til rette for proaktivitet og nytenkning som stimulerer utviklingsorientert læring. Det fremheves at det kan være lettere å hente inn eksterne eksperter som støtte i arbeidet med felles kunnskapsbygging, da kostnadene kan fordeles på flere enheter. I sitt siste punkt trekker Svensson og von Otter frem at nettverksstrategien kan gi holdbare forandringer. Strategien gir muligheten til å gjennomføre grunnleggende forandringer med sentrale aktører som gir stort gjennomslag i organisasjonen.

Svakhetene med nettverksstrategien omtaler Svensson og von Otter i sju punkter (Holmquist 2010, s. 91). Det første punktet tar for seg effektiviteten i nettverk. Effekten er ikke bevist og det er vanskelig å se konkrete resultater. Kanskje er det bare en trend? Den andre svakheten omhandler utydelighet, knyttet til uklarhet i formål, metode og resultat. I punkt tre retter man søkelyset mot ansvarsfordelingen i nettverket. Hvem tar ansvaret for at ideer og forslag som kommer opp blir tatt videre? Videre ser man på svakheten knyttet til representativ deltakelse. Få deltakere (kanskje bare en) fra hver organisasjon gjør at man ikke skaper en bred medvirkning fra enheten man representerer. Problemet knyttet til å overføre kunnskapen og skape læring i egen organisasjon fremheves i punkt fem. Det er en risiko for at det blir stor avstand mellom utvikling og daglig drift, og at nettverket blir en egen klubb utenfor organisasjonen. Det sjette punktet tar opp vanskelighetene rundt ledelse og fokus. Utydelige og motstridende mål, manglende planlegging, fokusering og framdrift er velkjente svakheter ved nettverksarbeid. Til slutt nevnes risikoen for at samarbeidet begrenses til bekreftelse, og handler mer om deltakernes personlige utvikling enn å løse organisasjonenes problemer.

### **3.3.3. Utbytte og nytte av lærende nettverk**

I sitt arbeid konkluderer Holmquist (2010, s. 145) med at den gjensidige erfaringsutvekslingen i læreprosessen gir hovedsakelig utbytte på det personlig plan i form av inspirasjon, innsikt og kunnskap. Nettverket reduserer usikkerhet og gir deltakerne sterk selvtillit, økt interesse for utvikling og dristighet til å iverksette endringer. For å redusere risikoen for et utbyttet domineres av personlig bekreftelse og individuelt fokus må formålet med nettverksdeltakelsen være nært knytta til aktuell utviklingsutvikling. Om prosessen er fokusert mot organisatorisk nivå øker muligheten for at utbyttet også kommer organisasjonen til gode.

Nytten av utbyttet i lærende nettverk fins både på det individuelle og organisatoriske nivået. Deltakerne i nettverket øker sin problemanalyserings- og endringskompetanse, som gjør at det er lettere å ta initiativ i egen organisasjon. Økt kunnskap påvirker hvordan deltakerne tar videre ideene fra nettverket og arbeider videre, men det kan oppstå utfordringer tilbake i egen enhet. Dette skyldes blant annet at nettverk bygger på en åpen, søkende og deltakerstyrt form, mens endringer i organisasjonen krever en mer formell, planlagt og ledelsesstyrt form.



Om utbyttet av nettverksarbeidet kommer til nytte i organisasjonen er ifølge Holmquist (2010, s.146) avhengig av nettverksdeltakerens maktposisjon, strategiske forankring og endringskompetanse, samt organisasjonens evne til å absorbere, endre og lære. Dersom deltakeren selv kan gjennomføre endringer basert på ideer fra nettverket øker nytten. Videre vil effekten bli større dersom enheten har en intern utviklingsorganisasjon og driver et gjennomtenkt systematisk utviklingsarbeid. Hvis nettverket er knyttet til organisasjonens endringsarbeid, og man har en utviklingsorganisasjon som tar et helhetlig grep om prosessen, har man gode forutsetninger for at nettverksutbyttet kan bli til nytte i organisasjonen.

I arbeidet sitt har Holmquist (2010, s. 147) identifisert følgende hinder for organisatoriske effekter av nettverksarbeidet:

- Strategibrist. Nettverksdeltakelsen er uten en gjennomtenkt strategi og oppfølgingsplan. Utgangspunktet er for eksempel at det er bra for deltakeren og ikke organisasjonens endringsbehov.
- Forankringsbrist. Beslutningen om deltakelse tas raskt av en leder og uten en grundig diskusjon om formål, kanskje også uten kobling til organisasjonens operative hverdag.
- Kunnskapsoverføringshinder. Kunnskapene som utvikles i nettverket er bundet til denne arenaen. Det er vanskelig å overføre utbytte til en annen situasjon. For å gi nytte må kunnskapene absorberes, tilpasses og forankres i enheten. Å lykkes med dette er vanskeligere desto mindre formell makt nettverksdeltakeren har i organisasjonen.
- Tidsbrist. Det er ikke satt av tid i hverdagen for nettverksdeltakeren eller andre til å følge opp utbyttet fra nettverket. Hverdagsvirksomheten tar all tid i organisasjonen.
- Logikk kollisjon. Kollisjon mellom utviklingslogikken i nettverket og fokuset på produksjon i enheten. Utviklingslogikken blir da ofte nedprioritert.

Holmquist (2010) trekker med dette opp flere hindre og stiller spørsmålstegn ved den organisatoriske nytten av deltakelsen i lærende nettverk. I sluttrapporten fra UIU-satsingen er dette også et tema. Blant de som har brukt de tre virkemidlene kommer lærende nettverk dårligst ut; omtrent halvparten av de som deltok i nettverk mener lærende nettverk med andre skoler i liten eller ingen grad bidro til å utvikle skolens kompetanse (NIFU, 2018, s. 12)

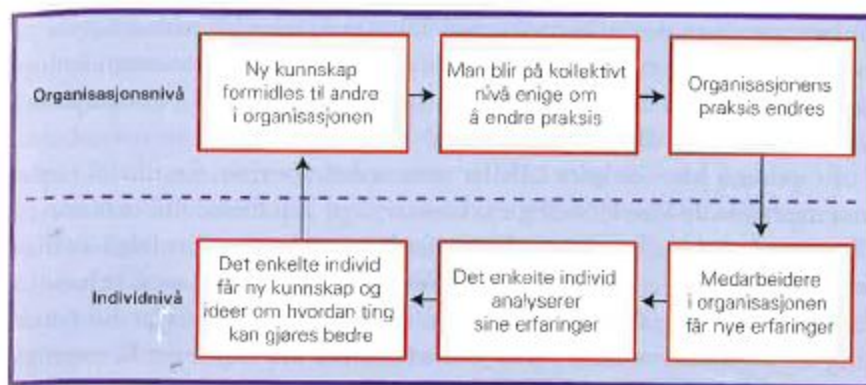
Identifisering av hva som eventuelt hindrer organisatoriske effekter og i hvilken grad utbytte fra arbeidet i nettverket kommer til nytte i organisasjonen er et sentralt spørsmål også i denne oppgave. Dette vil derfor bli omtalt nærmere i siste del av dette kapitlet.

### 3.4. Nettverk som virkemiddel for læring

Det er læring som skaper endring i en utviklingsprosess. Når deltakerne i prosessen har tilegnet seg ny kunnskap eller utviklet nye ferdigheter omtaler vi det som læring. Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 353) definerer læring som en prosess hvor «*mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen*». I denne, som de fleste andre definisjonen ligger det både en kunnskaps- og en handlingskomponent, hvor målet med læringen er endret atferd. For at det skal foregå læring i organisasjonen må det være flere forutsetninger tilstede. Disse kan man identifisere i ulike deler av Holmquist (2010) sin modell for en utviklingsprosess (figur 4). Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 354) trekker i sin bok frem tre forutsetninger 1) En eller flere deltakere i organisasjonen må erfare noe som har relevans for virksomheten og reflektere over dette. Altså er organisatorisk læring basert på at individer lære. I Holmquist (2010) sin modell er det denne forutsetningen nettverket skal ivareta. 2) Videre må den individuelle læringen spres til andre i organisasjonen. Det medfører at intern kommunikasjon og overføring av kunnskap er avgjørende for organisasjonslæring. Når deltakere tar med seg ny kunnskap og ideer fra nettverket og tilpasser dette til konteksten i organisasjonen, omtaler Holmquist (2010) det som kunnskapsoverføring i sin modell. 3) Det er ikke nok at medlemmene i organisasjonen vet hva som bør gjøres. De må utvikle den kollektive kunnskapen til kollektiv atferd. Holmquist bruker begrepene organisasjonens endringsstrategi, absorberingskapasitet og innovasjonsevne for å beskrive disse forutsetningene i sin modell.

Det vil ut fra disse forutsetningene være nærliggende å skille mellom læring på individuelt og organisatorisk nivå. Holmquist (2010) gjør også dette, men trekker fram at dette skillet ikke er uproblematisk. For eksempel kan deltakerne ha fått inspirasjon til organisatoriske endringer, som sammen med nye ideer og kunnskap har vært starten på endringer i organisasjonen på et senere tidspunkt. Videre er kanskje den diffuse organisatoriske verdien, stor endringskompetanse, kanskje et av de viktigste nettverksresultatene selv om det er vanskelig å få tak på (Holmquist, 2010, s. 134).

For å ha en teoretisk ramme til å undersøke og forstå kunnskapsoverføringen fra nettverk til organisasjon vil jeg likevel benytte et slikt skille, og se nærmere på begrepene individuell – og organisatorisk læring. Sammenhengen mellom disse begrepene har Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 355) illustrert i følgende figur:



Figur 5: Lærings sirkel – sammenhengen mellom læring på individ- og organisasjonsnivå  
(Jacobsen og Thorsvik, 2013 s. 355)

Figuren viser som tidligere beskrevet at en forutsetning for organisatorisk læring er at enkelte individer i organisasjonen lærer. Det de lærer må spres videre til andre medlemmer av enheten. Organisasjonen som kollektiv utvikler og iverksetter deretter tiltak for å løse problemet. Når individene igjen erfarer og kan vurdere hvor gode eller dårlige løsningene fungerer, danner dette en lærings sirkel. Dette kan så eventuelt starte en ny prosess for ytterligere forbedring av organisasjonens tilstand.

### 3.4.1. Individuell læring

Utgangspunktet for at deltakere i nettverk lærer er at de ser eller opplever noe nytt eller annerledes og begynner å reflektere over om dette er noe som kan bidra til å løse utfordringer i egen virksomhet. I det nettverket jeg har studert er det stort fokus på erfaringsdeling mellom deltakerne samtidig som man også innhenter kompetanse fra eksterne fagressurser. Dette omtaler Holmquist (2010) som den kollektive læringen i nettverket, og vil ofte gi et godt læringsutbytte for deltakerne.

Teoretisk kan man ta utgangspunkt i ulike perspektiver for å se nærmere på individuell læring. Tradisjonelt har vi blant annet behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsperspektiver. I nettverkssammenheng kan sosial læringsteori være en nærliggende tilnærming. I denne teorien fokuserer man på at individer kan lære ved å sette seg inn i hva andre har gjort og erfart, og dermed kan bruke disse erfaringene inn i egen situasjon. Man kan altså lære uten selv å erfare. Poenget er i følge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 359) at andre

kan gi oss modeller for hvordan vi bør opptre i gitte situasjoner. En avgjørende faktor for at vi skal ta til oss denne kunnskapen er at vi har tillit til og stoler på kilden. Videre fremheves det at vi oppfatter andres erfaring som mest interessant når det som presenteres blant annet ligner på noe vi har erfaring med fra tidligere, er viktig for oss og enkelt å forstå. Samtidig viser forskningen at vi lett kan overse informasjon som beskriver noe nytt, en ny tenkemåte, skaper ubehageligheter eller endrer på dagens situasjon.

Individuell læring for deltakerne i nettverket vil med denne teoretiske tilnærmingen være knyttet til de tidligere omtalte erfaringsdeling som har skjedd på samlingene, og de refleksjonene dette har gitt den enkelte deltaker. Det vil i min studie være interessant å se i hvilken grad nettverket har gitt den enkelte deltaker ny kunnskap og økt evnen og vilje til å endre egen praksis.

Synet på læring har utviklet seg de siste tiårene. Tidligere omhandlet det meste av forskningen individuell læring, og enkelte forskere hevdet sågar at læring var noe som kun gjaldt individer. I dag er debatten om organisasjoner kan lære et tilbakelagt stadium. Flere mener i større grad at det er teorier som omhandler individuell læring, som er utilstrekkelige for å forstå læring på gruppe- og organisasjonsnivå (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 355).

### **3.4.2. Organisasjonslæring**

Et hovedfokus for myndighetens satsinger i skolen har vært organisasjonslæring. Dette har stått sentralt både i Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 31: *Kvalitet i skolen*. NOU 2015:8 *Fremtidens skole* som er omtalt innledningsvis argumenterer sterkt for at kompetanseutviklingen bør skje i kollektive prosesser i skolen. Dette er derfor også tydelig presisert i Overordnet del i Fagfornyelsen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det har vært rettet stor oppmerksomhet mot spørsmålet: Hva kjennetegner skoler som er flinkere til å lære enn andre? Generelt sett har denne delen av organisasjonsforskningen ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 368) dreid seg om å identifisere hvilke trekk ved organisasjoner som ser ut til å skape det man omtaler som *lærende organisasjoner*. En av de sentrale teoretikerne som er opptatt av dette begrepet, og som er brukt i skolen er Peter Senge.

Ifølge Roald (2012, s. 93) definerer Senge lærende organisasjoner som:

*”... organisasjonar der deltakerane jamleg utviklar evna til å skape ønskte resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærar saman.”*

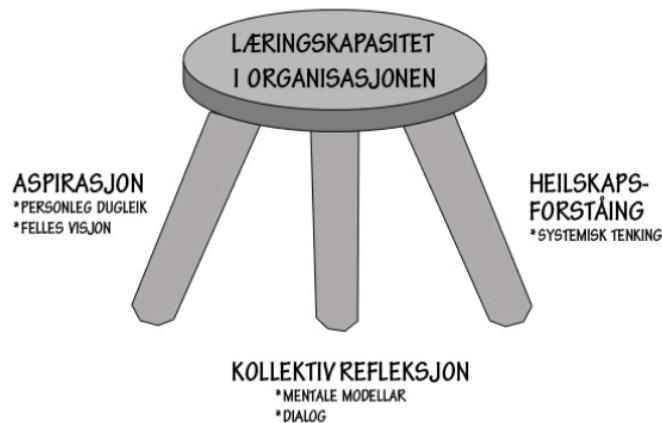
Senge sin viktigste forutsetning for å oppnå dette er at det på ledelsesnivå må utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen som gjør at alle ansatte tenker på en spesiell måte som kalles *systemtenkning*. Dette medfører at man ser helheten og sammenhengen i det som foregår i organisasjonen, og kan tilpasse eget arbeid og læring til resten av organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 369).

Ifølge Senge (i Roald, 2012 s. 129) er det fire andre forutsetninger (disipliner) som en lærende organisasjon må beherske. Disse er:

- *Personlig mestring*. En organisasjon må ha individer som er i stand til å lære. Medarbeiderne må være kontinuerlig i læremodus; hele livet.
- *Mentale modeller*. Her tenker Senge på de grunnleggende forestillingene i organisasjonen. Vi kan bygge nye modeller eller våre eksisterende tankebaner kan stå i veien slik at gode tiltak ikke blir iverksatt.
- *Felles visjon*. En felles visjon har kraft i seg til å oppmuntre til innovasjon og nytenking. Når personalet i en organisasjon står samme om et felles framtidsbilde vil folk utvikle seg og lære, og toleransen fved eventuelle feiltrinn være større.
- *Teamlæring*. Gruppelæring forutsetter de tre forutgående punktene, men det trengs en grupperefleksjon, som gjør at gruppa som helhet makter mer enn summen av det individene makter. Gruppelæring er en kollektiv disiplin som forutsetter god dialog.

Roald (2012, s. 130) oppsummerer det som særpreger de fem disiplinene til Senge med å gi både ledere og ansatte i organisasjoner et helhetlig ansvar: *”Søk heilskapsforståing ved å sjå framover og utover – ikkje bakover og innover”*. Med de mener han å si at organisasjonslæring i stor grad er en forventningsbasert utviklingsprosess som er avhengig av et dynamisk forhold mellom organisasjonen og omgivelsene, snarere enn historiestyrt og fokusert på intern systematisering.

En revidert utgave av Senge sin bok *The Fifth Discipline* kom ut i 2006. Her grupperer Senge de fem forutsetningene innenfor tre hoveddimensjoner. Dette spisser enda sterkere hans tilnærming til organisasjonslæring.



Figur 6: Tre dimensjoner i læringskapasiteten i organisasjoner (Senge, i Roald, 2012 s. 134)

Senge tydeliggjør med denne figuren at læringsprosessene i en organisasjon er avhengige av viljen til å se fremover (aspiration), at dynamikken i læringsprosessene skapes i kommunikasjonen mellom menneskene (reflective conversation), og at analyse og utviklingsarbeid i en organisasjon må bygge på en helhetlig forståelse av situasjonen (understanding complexity). (Roald, 2012, s. 133).

Skoleforskerne Fullan og Quinn (2016, s. 15) fremhever at vellykka organisasjoner lærer av andres suksess, imiterer ikke, men finner sine egne veier til suksess. De ser derfor på samarbeid i nettverk som en viktig arena for ledere. Her kan de både å få og gi videre verdifull kompetanse som kan bidra til utvikling av egen organisasjon (Fullan og Quinn, 2016 s. 133).

I Utdanningsdirektoratet skolesatsinger blir det tegnet et positivt bilde av organisasjonslæring som verktøy får å styrke kvaliteten i skolen. Roald (2012, s. 92) minner samtidig om at læring i utgangspunktet et verdinøytralt begrep. Det sier ikke noe om resultatet av en læringsprosess er positivt eller negativt. Organisasjonslæring kan dermed bidra til økt læringsutbytte for elevene. Men også forsterke eksisterende praksis i skolen som kan føre til at kvaliteten på elevenes læring ikke bedres eller sågar reduseres.

### **3.5. Ramme for å forstå organisasjonslæring**

Et sentralt spørsmål i denne oppgaven er å finne mulige forklaringer på hvorfor man ved å bruke lærende nettverk har lyktes med organisatorisk læring eller eventuelt ikke oppnådd dette. Det teoretiske utgangspunktet for dette arbeidet er Bolman og Deal (2018) sitt perspektiv på organisasjon og ledelse. I sin modell betrakter de organisasjoner fra fire ulike fortolkningsrammer: Den strukturelle rammen, human resource rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen.

En fortolkningsramme beskriver Bolman og Deal (2018, s. 38) på følgende måte:

*«... en mental modell – et sett av ideer eller antakelser – som du bærer med deg i hodet som hjelp til å forstå og finne fram i et bestemt «terreng».*

Rammene gjør det mulig å se samme fenomen fra ulike perspektiver. I arbeidet med å forstå læring i organisasjonen kan de ulike fortolkningsrammer være et godt verktøy for å se klarere eller oppdage nye sammenhenger.

#### **3.5.1. Den strukturelle rammen**

Dette perspektivet fokuserer på organisasjonens utforming, regler, roller, mål og strategier. Når man beskriver en organisasjon ved å lage et kart ved å bruke bokser og streker som beskriver ansvarsområder og ledelsesstruktur er det et eksempel på det strukturelle perspektivet. Men strukturene behøver ikke å være hierarkiske og regelorienterte. I den senere tid har man sett eksempler på utforming av strukturer som vektlegger både fleksibilitet og medvirkning (Bolman og Deal, 2018 s. 81).

I den strukturelle rammen ser man forbi enkeltpersoner og fokuserer på den sosiale arkitekturen. Det sentrale er at det utformes strukturer som legger til rette for at menneskene kan yte sitt beste for å nå organisasjonens strategiske mål. I strukturutformingen vil det være avgjørende hvordan arbeidet fordeles (differensieres) mellom medarbeiderne. Men ikke minst like viktig hvordan enkeltpersoner og gruppenes innsats samordnes (integreres) mot felles mål.

Organisasjoner bruker ulike metoder for å få til en vellykket samordning mot overordna målsetting. Bolman og Deal (2018, s. 84) beskriver at det i hovedsak løses gjennom den formelle kommandolinjen i organisasjonen (vertikalt) og horisontalt ved hjelp av for eksempel interorganisatoriske nettverk. Horisontal samordning fungerer best når komplekse problemstillinger skal løses i uforutsigbare omgivelser. Organisasjoner har behov for både horisontal og vertikal samordning, og det optimale blandingsforholdet er avhengig av utfordringene organisasjonen står overfor.

Horisontal samordning gir ofte gode resultater, men er både energi- og tidskrevende. I nettverk er styringsutfordringen spesielt krevende. I følge Bolman og Deal (2018 s. 91) ligger dette i nettverkets natur, med mange aktører og ulike beslutningsarenaer. Det er dermed nærliggende å tenke at det strukturelle perspektivet også kan gi viktige bidrag til arbeidet i nettverket. En nettverksstruktur som fungerer vil være avgjørende for både arbeidsinnsats og læringsutbytte for nettverksdeltakerne. I den strukturelle rammen beskriver Bolman og Deal (2018) effektive team til å ha klart formål, målbare målsettinger, riktig sammensetning av kompetanse, felles forpliktelse til hverandre i arbeidet, kollektiv ansvarlighet og håndterlig størrelse.

Organisering er også en faktor som Holmquist (2010) trekker frem. Men som tidligere beskrevet setter han et spesielt søkelys på kunnskapsoverføringen fra nettverket og tilbake til egen skole. Han fremhever at det krever en god strategi, planlegging, tilrettelegging og rutiner for å ta kunnskapen fra nettverksarbeidet inn og tilpasse den til egen skole. Tidsressurser er også et helt sentralt tema i denne sammenhengen. Det må være satt av nok tid, slik at nettverksdeltakerne eller andre har mulighet til å følge opp utbyttet fra nettverket på egen skole.

På bakgrunn av dette er det nærliggende å anta at den strukturelle rammen kan bidra til å forklare at skolene har fått økt kompetanse til å aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene. Ut fra et strukturelt perspektiv er følgende hypoteser utledet:

- H1: Skolene økte sin kompetanse fordi det var klare mål og forventinger, avklarte rolle- og ansvarsforhold, samt nok ressurser (tid, økonomi) til arbeidet i nettverket.
- H2: Skolene økte sin kompetanse fordi man hadde en god plan og etablert klare rutiner for hvordan det man lærte skulle implementeres i egen organisasjonen.



### 3.5.2. Human Resource rammen

I denne rammen retter man søkelyset mot forholdet mellom menneskene og organisasjonen, og det gjensidige avhengighetsforholdet mellom disse. Det er derfor sentralt å forstå menneskene med deres streke og svake sider, med fornuft og følelser, ønsker og frykt. Ansattes kompetanse og engasjement er for mange organisasjoner de viktigste ressursene, og kan være avgjørende for om man lykkes eller mislykkes. I følge Bolman og Deal (2018, s. 153) ligger dette forholdet til grunn for følgende antakelser i HR-perspektivet:

- Å oppfylle menneskelig behov er grunnen til at organisasjoner eksisterer.
- Organisasjoner og enkeltmennesker trenger hverandre.
- Når den ansatte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, så lider den ene eller begge parter.
- En god tilpasning fører til at medarbeidere har en meningsfull og motiverende arbeidshverdag, og at organisasjonen får den kompetansen og energien som trengs for å ha framgang.

Organisasjoner benytter ulike tiltak for å forvalte de menneskelige ressursene på best mulig måte. Gode lønns- og arbeidsvilkår, interne karrieremuligheter og kompetanseheving kan styrke båndene mellom organisasjonen og den enkelte. Men også medbestemmelse, teambygging, mangfold og likhetstenkning kan være sentralt for at medarbeidere finner tilfredsstillende og mening i arbeidet. Det er lite sannsynlig at enkeltstående tiltak vil være effektive alene. Å lykkes i forvaltningen av organisasjonens menneskelige ressurser vil kreve en helhetlig strategi som støttes av en langsiktig filosofi (Bolman og Deal, 2018 s. 195).

Sentralt i HR perspektivet står fokuset på mellommenneskelige relasjonene og gruppedynamikk, og kvaliteten på disse faktorene har stor betydning både for medarbeideres jobbtilfredshet og organisasjonens effektivitet. I vår tid hvor organisasjoner baserer seg mindre på hierarkisk samordning er grupper uunnværlige. Grupper har sine sterke sider knyttet til mer kunnskap, større perspektivbredde og mer tid og krefter til disposisjon enn den enkelte medarbeider alene, og kan bedre kommuniseringen og skape større aksept for beslutninger. Blant de svake sidene til grupper er sosialt press og individuell dominans, ineffektivitet og sløsing med tiden, samt at personlige mål kan overskygge det kollektive (Bolman og Deal, 2018, s. 211).

Det er viktig å merke seg at grupper fungerer både på oppgave- og prosessnivå, og det må tas hensyn til begge nivåene hvis gruppene skal være effektive. Ifølge Boman og Deal (2018, s. 220) er det avgjørende at grupper holder kontroll på prosessene knyttet til utviklingen av uformelle roller, normene i gruppen, konflikter og lederskap.

Holmquist (2010) illustrerer i denne sammenhengen nettverket som et treningssenter på tvers av organisasjoner hvor deltakerne engasjerer seg frivillig ut fra interesser og motivasjon. Utviklingen skapes gjennom felles refleksjon og erfaringsdeling som gir deltakerne inspirasjon og forståelse for nødvendigheten av å dele kompetansen videre i egen organisasjon.

Det gjensidige avhengighetsforholdet mellom organisasjonen og menneskene kan gi et viktig bidrag til at skolene har fått økt kapasitet til å aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene. Ut fra et HR-perspektiv kan forklaringer på kompetansebygging testes ut fra følgende hypoteser:

- H3: Skolene økte sin kompetanse fordi man lykkes med å motivere deltakerne til å delta aktivt i nettverksarbeidet.
- H4: Skolene økte sin kompetanse fordi deltakerne ikke bare var motiverte, men også hadde forstått at de måtte spre kunnskapen i egen skole.

### **3.5.3. Den politiske rammen**

I dette perspektivet ser man på organisasjoner som konkurransearenaer hvor man fordeler knappe ressurser, har ulike interesser og kjemper om å vinne fram i beslutningsprosesser. Ut fra denne forståelse av prosessene i organisasjoner blir det avgjørende for ledere å anerkjenne, forstå og håndtere maktspillet som foregår.

Organisasjoner er en arena for en pågående kamp mellom individuelle interesser og gruppeinteresser. I den politiske fortolkningsrammen bygger man ifølge Bolman og Deal (2018, s. 226) på følgende grunnantakelser:

- 1. Organisasjoner er koalisjoner av forskjellige individer og forskjellige interessegrupper.*

2. *Det er varig motsetninger mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, kunnskaper, interesser, og virkelighetsoppfatning.*
3. *De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser – avgjørelser om hvem som får hva.*
4. *Ressursknapphet og varige motsetninger gjør konflikter sentrale i organisasjoners daglige liv og gjør makt til den viktigste ressursen.*
5. *Mål og beslutninger vokser fram gjennom kjøpslåing og forhandlinger mellom ulike interessegrupper som alle kjemper for sine egne interesser.*

Ut fra fjerde grunnsetningen fremstår konflikt og makt som sentrale temaer når det handler om muligheten til å få ting til å skje i organisasjoner. En definisjon som synliggjør dette beskriver makt som *«den potensielle evnen til å innvirke på atferd, endre begivenhetenes gang, overvinne motstand og få folk til å gjøre det de ellers ikke ville gjort.»* (Pfeffer, 1992, i Bolman og Deal, 2018, s. 228). I lys av dette vil det være avgjørende både for arbeidet i nettverket og utbyttet i organisasjonen at deltakerne har nødvendig makt og at konfliktnivået er akseptabelt. Med andre ord må man ha nødvendig tilslutning fra skoleledelsen, kunne bygge koalisjoner og skaffe seg allierte, samt gjennomføre nødvendige kjøpslåing og forhandlinger for å få ting gjort.

Når kunnskapen fra nettverket skal introduseres i egen organisasjon kan det være relevant å se på initiativtaker for endringen. Vi skiller i hovedsak mellom to typer initiativ: nedenfra og opp i organisasjonen (bottom-up) og ovenfra og ned i organisasjonen (top-down). Bolman og Deal (2018, s. 267) viser til eksempler som har ført til endringer og initiativ som ikke har gitt resultater uavhengig av hvor initiativet kommer fra. Det de trekker frem som den vanligste feilen når det gjelder endringsprosjekter igangsatt fra toppen er:

*«den underliggende antakelsen om at riktig ide (den som etter initiativtakerens mening er riktig) og legitim autoritet er nok til å sikre suksess. Denne antakelsen ser bort fra «mellomsjiktet» av partisaner og grupper i posisjoner på midtre og lavere nivå og deres planer og deres makt.»*

(Bolman og Deal, 2018, s. 270)

Manglende forankring i organisasjonen er beskrevet av Holmquist (2010) som et av hindrene for organisatorisk effekt av nettverksarbeid. Men han trekker også fram makt som en faktor i

nettverk. Han ser demokratisk dialog og likeverdighet mellom deltakerne, og deltakerstyring som forutsetninger for at kreativitet og nytenkning skal foregå i nettverket. Implisitt i dette ligger det muligheter for både maktkamp og høyt konfliktnivå, og man kan se for seg at deltakernes håndtering av dette vil ha stor betydning for læringsutbytte. Tilsvarende vil også gjøre seg gjeldende når kunnskapen skal overføres til egen skole. Holmquist (2010, s. 147) beskriver formell makt som viktig for å lykkes når arbeidet skal forankres og kunnskapen tas i bruk i organisasjonen.

Det er utarbeidet følgende hypoteser for å forsøke å avdekke hvordan dette perspektivet bidrar til å forklare økt kapasitet på skolene til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene:

- H5: Skolene økte sin kompetanse fordi det var avklarte makt- og interesseforhold mellom deltakerne i nettverket og lavt konfliktnivå.
- H6: Skolene økte sin kompetanse fordi kunnskapen som har blitt introdusert fra nettverksarbeidet har vært lite omstridt og konfliktfylt, og implementert av personer med makt til å utføre arbeidet.

#### **3.5.4. Den symbolske rammen**

I den symbolske fortolkningsrammen står ritualer, seremonier og historier sentralt. Det fokuseres på «stammeaspektet» for å hjelpe mennesker og organisasjoner å skape mening i en kompleks og flertydig tilværelse. I følge Bolman og Deal (2018) henter dette perspektivet tanker fra ulike fagområder som sosiologi, organisasjonsteori og statsvitenskap konsentrert rundt følgende grunnsetninger.

- *Det viktigste er ikke hva som skjer, men hva det betyr.*
- *Aktivitet og mening er bare løst forbundet; en og samme begivenhet og handling kan tolkes på mange forskjellige måter fordi mennesker opplever situasjonen forskjellig.*
- *Når vi står overfor usikkerhet og flertydighet, dukker symboler opp for å hjelpe folk med å fjerne forvirringen, finne retning og forankre våre forhåpninger og vår tro.*
- *Hendelser og prosesser er ofte viktigere på grunn av det de uttrykker eller signaliserer, enn på grunn av deres formål eller resultater. Med sin emblematiske form danner de en vev av sekulære myter, helter og heltinner, ritualer, seremonier og beretninger som hjelper oss til å finne mening og lidenskap i livet.*

- *Kulturen er det superlimet som binder en organisasjon sammen, forener mennesker og hjelper en virksomhet å nå sine mål.*

(Bolman og Deal 2018, s. 291)

I det symbolske perspektivet befinner organisasjoner seg i en kompleks og stadig skiftende tilværelse med et tilsynelatende kaos av saker, aktører og beslutninger. Men i følge Bolman og Deal (2018) fins det likevel et underliggende mønster og symbolsk orden i kaoset. Gjennom organisasjonens symboler som myter, visjoner, verdier, helter, historier, ritualer og seremonier formidles tilhørighet, klarhet og retning i møte med det ukjente. Med andre ord avdekkes og formidles organisasjonens kultur gjennom disse symbolene.

En kortfattet beskrivelse av kultur er «måten vi gjør ting på her hos oss. Cameron og Quinn (2013, s. 18) hevder det er det over 150 ulike definisjoner av begrepet kultur. Schein (1985, s. 7) definerer organisasjonskultur som:

*”Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene.”*

Det er ulike oppfatninger av synet på ledelse i den symbolske fortolkningsrammen. Et sentralt spørsmål er: skaper ledere kulturen i virksomheten eller formes de av organisasjonens kultur? Bolman og Deal (2018, s. 309) svarer ikke eksplisitt på spørsmålet men fremhever følgende:

*«Ledere som forstår symbolenes betydning og vet hvordan de kan appellere til ånd og sjel, kan bidra til å skape en mer samlet og effektiv organisasjon – så lenge organisasjonens kulturmønstre er i samklang med markedets krav.»*

Grunnsetningene for dette perspektivet som er presentert overfor kan også bidra til å forklare suksess i grupper og team. Tradisjonelt sett har man tenkt at teambygging handler om å plassere de rette folkene i den riktige strukturen. Men den symbolske rammen ser lagånden som helt avgjørende for sterke gruppeprestasjoner. Å bygge gode team dreier seg da om å

skape et fellesskap av mennesker med felles tro og kultur. Når gruppa finner ånden i felleskapet oppstår de eksepsjonelle prestasjonene (Bolman og Deal, 2018, s. 330).

Ut fra et symbolperspektiv kan forklaringer på kompetansebygging testes ut fra følgende hypoteser:

- H7: Skolene økte sin kompetanse fordi det var en sterk lagånd i nettverket basert på at man har tradisjoner for godt utbytte av denne arbeidsmåten i Listerregionen.
- H8: Skolene økte sin kompetanse fordi de andre ansatte på skolen har erfaring med at man får et godt utbytte av slike satsinger.

## 4. Metodologiske perspektiver og valg

I dette kapittelet vil jeg presentere og redegjøre for det metodologiske opplegget som er benyttet for å innhente og analysere data. Eller sagt på en annen måte: beskrive «veien til målet», som ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 140) er den opprinnelige betydningen av ordet *metode*.

Fokuset på et spesifikt fenomen er filosofisk sett inspirert av fenomenologien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 45) er fenomenologi i kvalitativ forskning:

*«Et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.»*

Dette medfører at det er lite hensiktsmessig å snakke om en objektiv virkelighet, men heller ulike forståelser av virkeligheten. I det Jacobsen (2018, s. 28) omtaler som en fortolkningsbasert tilnærming er dette en av tesene. De to andre tesene knytter seg til at den sosiale virkeligheten er i kontinuerlig endring, og at forskeren bare kan kartlegge virkeligheten ved å sette seg inn i hvordan mennesker legger mening i og tolker spesielle sosiale fenomener (hermeneutikk). Det betyr at det nærmeste man vil komme en virkelighetsbeskrivelse med denne tilnærmingen er når flere oppfatter fenomenet på like måter.

### 4.1. Undersøkellesdesign

Hensikten med oppgaven er å gå i dybden for å beskrive og analysere fenomenet: individuell- og organisatorisk læring i nettverk. Gjennom arbeidet med problemområde og de avgrensingene som må gjøres har jeg spisset oppgavene til å omhandle de tre forskningsspørsmålene:

1. Har arbeidet i lærende nettverk økt deltakerne sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (individuell læring)?
2. Har arbeidet i lærende nettverk økt organisasjonene sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (organisatorisk læring)?

3. Hva kan være forklaringer på at man har lykket med organisatorisk læring eller vært til hinder for at man har oppnådd dette på skolene.

Det første spørsmålet har til hensikt å gi en dypere forståelse av deltakernes egen kompetanseutvikling gjennom arbeidet i nettverket. Det neste spørsmålet retter fokuset mot skolen for å beskrive hvilke spor deltakelsen har satt i organisasjonen. Det tredje spørsmålet søker å analysere hva som kan være årsaker til at man har hatt læringsutbytte på skolenivå eller eventuell ikke fått denne effekten.

Valg av undersøkelsesdesign har stor betydning for hvilke svar man kommer fram til og betydning for gyldigheten og påliteligheten til resultatene. I denne studien ønsker jeg å gå i dybden for å øke forståelsen av sammenhengen mellom arbeid i nettverk og læring i organisasjonen. Det medfører at jeg trenger empiri som kan gi svar på dette. Ifølge Jacobsen (2018) vil et intensivt design og valg av kvalitativ metode da være nærliggende.

Jacobsen (2018) beskriver et undersøkelsesopplegg som heter små-N-studier som velegnet når man skal belyse et fenomen, og ønsker seg en rik og detaljert beskrivelse fra ulike ståsteder. Dette er en utvalgsundersøkelse som baserer seg på at man i mangel av tid og ressurser til å undersøke alle enhetene (populasjonen), gjør et utvalg. Deltakerne i utvalget har ulike ståsteder og det er nærliggende å tro at de vil ha ulike oppfatninger av fenomenet.

Jacobsen beskriver en sterk sammenheng mellom denne typen undersøkelsesdesign og valg av kvalitativ metode:

*«For det første er intensive design velegnet til å belyse problemstillinger der vi er interessert i dybde, nyanser, forhold mellom individ og kontekst – kort sagt de samme grunnene vi har oppgitt for å velge en åpen (kvalitativ) tilnærming. For det andre finnes det en mer pragmatisk grunn, nemlig at kvalitative tilnærminger er ressurskrevende, både i datainnsamlings- og analysefasen.»*

(Jacobsen, 2018, s. 133)

I denne studien har jeg med utgangspunkt i dette valgt å samle inn kvalitative data gjennom intervju med et utvalg nettverksdeltakere. Den kvalitative tilnærmingen er i utgangspunktet åpen og man forsøker å legge få føringer på informasjonsinnhenting. Det er først i etterkant



når man skal strukturere og analysere data at forskerens rolle blir sentral. Men som Jacobsen (2018) påpeker så er det naivt å tro at vi går ut med et helt åpent sinn. Informasjonsinnhenting vil til en viss grad alltid være påvirket av forskeren.

## **4.2. Innsamling av data**

Basert på valget om å undersøke fenomenet: individuell- og organisatorisk læring i nettverk, begynte jeg å lete etter aktuelle nettverk i regionen som kunne inngå i min studie. Gjennom nettsidene til LPS ble jeg kjent med den pågående satsingen på inkluderende barnehage- og skolemiljø i Lister-regionen. Jeg rettet en forespørsel til LPS sin daglige leder om det kunne være aktuelt å delta i denne studien. LPS synes dette var interessant og tok spørsmålet opp med skoleeierne (kommunene), som gav en positiv tilbakemelding. I forbindelse med gjennomføringen av en nettverkssamling fikk jeg mulighet til å informere deltakerne i nettverket om min forestående studie.

Prosjektet ble meldt til NSD og behandlingen av personopplysninger er vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen.

### **4.2.1. Individuelle intervjuer**

I studien valgte jeg det Jacobsen omtaler som den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ metode – det individuelle åpne intervjuet. Forutsetningene med et lite utvalg respondenter, et tydelig fokus på den enkeltes oppfatning og forståelse av lærende nettverk gjør denne metoden godt egna ifølge Jacobsen (2018, s.146).

Jeg har ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt. Det har vært mulig siden den geografiske avstanden har vært relativt liten. Fordelene med dette er at det er lettere å etablere tillitt og åpenhet, det gir mulighet for god flyt i samtalen, god konsentrasjon rundt intervjuet, og mindre rom for distraksjoner. Jeg som intervjuer kan i tillegg observere og ha bedre kontroll over intervjusituasjonen. Det er samtidig viktig å merke seg at et ansikt-til-ansikt-intervju kan potensielt ha stor effekt på respondentene (Jacobsen, 2018). På grunn av smittevern og bruk av hjemmekontor (Koronapandemien) måtte et av intervjuene flyttes til digital plattform og ble gjennomført i Microsoft Teams.

Det er utarbeidet en intervjuguide med det som Jacobsen (2018 s. 151) omtaler som en middels strukturingsgrad. Kvale og Brinkmann (2019) omtaler dette som en fleksibel og planlagt samtale for å innhente beskrivelse av intervjupersonens livsverden for å fortolke meningen. Formålet med denne strukturingsgraden er å sikre at de sentrale temaene for studiene blir tatt opp i intervjuene, men samtidig ha mulighet til å fokusere på temaer som respondenten oppfatter som sentrale for å beskrive arbeidet i nettverket. En slik pre-strukturering legger et filter på datainnsamlingen som gjør at man kan miste informasjon. Samtidig vil strukturen være til god hjelp i det videre analysearbeidet. Jacobsen (2018, s. 149) hevder videre at det alltid vil være en hvis pre-strukturering, i det minste på det ubevisste plan. Intervjuguiden har ikke vært kjent for respondentene.

De utvalgte deltakerne fikk først en muntlig henvendelse via telefon, hvor jeg refererte til mitt besøk på nettverkssamlingen. Deretter fikk de oversendt informasjonsbrevet og samtykkeskjema på e-post. Samtykke ble gitt i forkant av intervjuene.

Videre har jeg vært bevisst på å gi respondentene mulighet til å bestemme hvor intervjuet skal foregå. Dette for at vi kan treffes i en naturlig kontekst hvor de «føler seg hjemme». Det har for flere av intervjuene medført at vi har møttes på intervjuobjektet sin egen arbeidsplass (skole).

Intervjuene har startet med en kort oversikt over hensikten med undersøkelsen, og hvordan informasjonen som kommer frem i undersøkelsen skal benyttes. Når eventuelle spørsmål er besvart og intervjuobjektet føler seg klar så starter intervjuet med utgangspunkt i intervjuguiden. Intervjuene er spilt inn som en digital lydfil og jeg har gjort enkle notater underveis i intervjuet for å huske sentrale utsagn eller for å komme tilbake til enkelte momenter senere i samtalen. Det ble ikke gjort notater knyttet til nonverbal kommunikasjon som kroppsspråk eller lignende.

#### **4.2.2. Valg av respondenter**

Kvalitativ metode gir som tidligere nevnt tidligere klare begrensinger på utvalgsstørrelsen, og det er derfor avgjørende hvilke personer som deltar i undersøkelsen. Kriteriene for utvalg av respondenter er ifølge Jacobsen (2018, s. 180) tett knyttet til problemstillingen og omtales derfor som formålsstyrt. Det er altså formålet med undersøkelsen som bestemmer hvem vi bør

snakke med, og vi bør velge de respondentene som vi tror kan gi oss den mest interessante informasjonen med hensyn på problemstillingen.

Med bakgrunn i deltakerlistene fra nettverkssamlingene i satsingen på inkluderende barnehage- og skolemiljø, så har det deltatt totalt 76 personer. Det er de 28 deltakerne fra skolesektoren som utgjør populasjonen for min studie. Ut fra ressurs hensyn har jeg valgt å begrense utvalget til 5 personer, hvor to er menn og tre er kvinner. De utvalgte deltakerne kommer fra fire ulike skoler, fordelt på tre av regionens kommuner, de representerer skoler av ulik størrelse, og respondentene har ulike roller i skolen (lærer, sosiallærer, rektor).

Jeg velger i min studie konsekvent å omtale intervjuobjektene som respondenter. Dette skyldes at deltakerne i studiene har direkte kjennskap til det fenomenet som undersøkes. Gjennom sin deltakelse i nettverket er de representanter for den gruppen som undersøkes (Jacobsen, 2015 s. 178)

#### **4.2.3. Transkribering av intervjuene**

Etter at intervjuene var gjennomført valgte jeg å transkribere dataene. Ved å avspille lydfilen ble dataene overført fra tale til skrift. Gjennom dette arbeidet fikk jeg god oversikt over intervjuene, og mulighet til å arbeide med innholdet i eget tempo (asynkront). Det gjorde det lettere å oppdage verdifulle beskrivelser og mer effektivt når man skulle bevege seg fram og tilbake i samtalen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 207) er transkripsjonen forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige utfordringer. Det er derfor nødvendig at man beskriver hvordan transkripsjonen er utført. I denne studien er samtalene overført ordrett, men standardisert til normalt skriftspråk. Det innebærer at typisk dialekt språk er omformet til bokmålsform. Følelsesuttrykk som latter og sukk, samt pauser i samtalene er ikke notert i den skriftlige teksten.

### **4.3. Validitet og reliabilitet**

Kvaliteten på studien kan i stor grad måles i de to sentrale begrepene *gyldighet* (validitet) og *pålitelighet* (reliabilitet). Gyldigheten fokuserer på om vi måler det vi ønsker å måle. I

individuelle intervjuer så måler man personlige synspunkter på fenomenet (læring i nettverk), og alle beskrivelsene teller i utgangspunktet likt. Reliabilitet omhandler troverdigheten og konsistensen til resultatene (Kvale og Brinkmann, 2019).

Å finne svar på forhold knytta til abstrakte begreper som individuell og organisatorisk læring er krevende siden det ikke er direkte observerbart. I vurderingen av gyldigheten et sentralt spørsmål om kildene har gitt en sann beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2015). Det som i denne undersøkelsen taler for dette er tilgang til respondenter som har deltatt i nettverket og førsthåndskjennskap til satsingen. Temaet er lite kontroversielt og det er vanskelig å se motiver for å gi usanne beskrivelser. På den andre siden så er datainnsamlingen gjort over ett halvt år etter siste samling, slik at respondentene kan ha glemt vesentlige momenter fra satsingen.

Når det gjelder påliteligheten til metoden så er det viktig å være klar over mulige effekter av metoden. Blant annet kan min tilstedeværelse i intervjuene og hvor de gjennomføres påvirker resultatet (Jacobsen 2015). Dette har jeg forsøkt å imøtekomme ved å være bevisst min rolle i intervjusituasjonen og forsøke å tilpasse min intervjustil til den enkelte respondenten, samt at de selv har kunne velge tid og sted for gjennomføring. Det har videre vært viktig å avtale intervjuene i god slik at respondentene har hatt mulighet til å forberede seg til samtalene.

Et annet moment angående reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten i transkripsjon av data. I overføringen fra tale til skrift er det gjort noen tiltak for å øke påliteligheten:

Opptakerutstyrets kvalitet har vært godt testet i forkant for å sikre kvaliteten på lydfilen.

Videre har transkripsjonen blitt sjekket opp mot opptaket i etterkant. Dette har medført noen korrigeringer og økt påliteligheten i arbeidet.

Det har i enkelte tilfeller vært vanskelig å være helt sikker på hva respondenten har ment med sin beskrivelse. Analysen av dataene vil ifølge Jacobsen (2015) alltid innebære et element av skjønn, men for å minimere feil forståelse av respondentene har disse utsagnene blitt merket og utelatt fra analysen.

## 4.4. Analyse av data

Analysen av data tar utgangspunkt i de transkriberte intervjuene. Under intervjuene har jeg brukt en intervjuguide med middels struktureringsgrad, og den transkriberte teksten bærer stort preg av denne strukturen. Dette har gjort det noe enklere å sammenstille og få oversikt over empirien.

Jeg har analysert dataene i to steg. I første runde har jeg satt inn fullstendige setninger og avsnitt fra respondentenes svar i matrisen. Deretter har jeg i neste steg fokusert på nøkkelord og temaer for å redusere informasjonsmengden. Dette er gjort for å kunne gjøre en mer overordnet systematisering og se sammenhenger i respondentenes beskrivelser og begrunnelser.

### 4.4.1. Framgangsmåte for presentasjon av data – forskningsspørsmål 1 og 2

Matrisen som er vist i tabell 1 nedenfor omhandler de to første forskningsspørsmålene som knytter seg til individuelt- og organisatorisk læringsutbytte:

1. Har arbeid i lærende nettverk økt deltakeren sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (individuell læring)?
2. Har arbeid i lærende nettverk økt organisasjonens kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (organisatorisk læring)?

Spørsmål	R <sub>1</sub>	R <sub>2</sub>	R <sub>3</sub>	R <sub>4</sub>	R <sub>5</sub>
1. Hva lærte du av deltakelsen i det lærende nettverket?					
2. Hva erfarte du som fordeler og ulemper ved lærende nettverk som arbeidsform?					
3. Hva var skolens (organisasjonens) læringsutbytte fra deltakelsen i nettverk?					
4. Hvordan vil du for skolens del beskrive nettverk som arbeidsform?					

Tabell 1: Datamatrixe for forskningsspørsmål 1 og 2

Jeg har i arbeidet med forskningsspørsmål 1 og 2 benyttet datamatrikse med respondentene horisontalt og spørsmålene vertikalt. Dette har gitt meg mulighet til å se datamaterialet på tvers av respondentene og få god oversikt på likheter og ulikheter i beskrivelsene. Det har gjort det lettere å identifisere de fremtredende trekkene på de to spørsmålene. Disse funnene er i oppsummeringen for hvert forskningsspørsmål knyttet sammen med oppgavens teorigrunnlag.

#### 4.4.2. Framgangsmåte for analyse av data – forskningsspørsmål 3

Matrisen under i tabell 2 tar for seg det siste forskningsspørsmålet hvor jeg leter etter mulige forklaringer på at man har lyktes med organisatorisk læring eller eventuelt ikke oppnådd dette. Hypotesene er utforma med utgangspunkt i Bolman og Deal (2018) sine fortolkningsrammer og Holmquist (2010) sin forståelse av nettverk. Jeg har utarbeida to hypoteser for hver av de fire rammene som mulige forklaringer på økt kompetanse i skolene. Den første hypotesen i rammen setter søkelys på arbeidet i nettverket. Den andre hypotesen knytter seg til kunnskapsoverføringen til skolen og forholdene i egen organisasjon.

Den strukturelle fortolkningsrammen	H1	Skolene økte sin kompetanse fordi det var klare mål og forventinger, avklarte rolle- og ansvarsforhold, samt nok ressurser (tid, økonomi) til arbeidet i nettverket.
	H2	Skolene økte sin kompetanse fordi man hadde en god plan og etablert klare rutiner for hvordan det man lærte skulle implementeres i egen organisasjonen.
Human Resource fortolkningsrammen	H3	Skolene økte sin kompetanse fordi man lyktes med å motivere deltakerne til å delta aktivt i nettverksarbeidet.
	H4	Skolene økte sin kompetanse fordi deltakerne ikke bare var motiverte, men også hadde forstått at de måtte spre kunnskapen i egen skole.
Den politiske fortolkningsrammen	H5	Skolene økte sin kompetanse fordi det var avklarte makt- og interesseforhold mellom deltakerne i nettverket og lavt konfliktnivå.
	H6	Skolene økte sin kompetanse fordi kunnskapen som har blitt introdusert fra nettverksarbeidet har vært lite omstridt og konfliktfylt, og implementert av personer med makt til å utføre arbeidet
Den symbolske fortolkningsrammen	H7	Skolene økte sin kompetanse fordi det var en sterk lagånd i nettverket basert på at man har tradisjoner for godt utbytte av denne arbeidsmåten i Listerregionen.
	H8	Skolene økte sin kompetanse fordi de andre ansatte på skolen har erfaring med at man får et godt utbytte av slike satsinger.

Tabell 2: Hypotesestruktur for analyse av forskningsspørsmål 3

## 5. Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil jeg belyse de to første forskningsspørsmålene basert på den kvalitative analysen av intervjuene med respondentene. Presentasjonen av det empiriske materialet knyttet til forskningsspørsmålene er gjort ut fra analysematrisen i tabell 1 s. 40 som omhandler individuell- og organisatorisk læring.

### 5.1. Forskningsspørsmål 1: Individuelt læringsutbytte

Det første forskningsspørsmålet jeg ønsket å belyse knyttet seg til deltakernes eget læringsutbytte av å delta i nettverket. Ut fra analysen av data er det tydelig at de fem respondentene har hatt læringsutbytte av å arbeid i nettverk med de andre skolene i Lister-regionen. Dette kan illustreres med følgende beskrivelser fra respondentene:

*«Det å diskutere ting som gjerne står i reglene eller snakke sammen om hvordan vi gjør det var jo veldig nyttig.»*

(Respondent 1)

*«Det jeg følte at jeg lærte mest var dette med forskjellige metoder for å gå gjennom ting da, sånn som Gallery Walk og de tingene der. Så rene metoder for å ha gjennomgang med ansatte etterpå, var kanskje det jeg satt igjen mest med.»*

(Respondent 2)

*«... I forhold til alt som ligger bak av lovverk når et barn ikke har det trygt og godt på skolen, så fikk jeg veldig innføring i det lovverket og hvordan vi skal gå fram som skole. ... Det var veldig bra å prate med andre skoler i dette nettverket og dele erfaringer. Det likte jeg veldig godt.»*

(Respondent 3)

*«Det var 9A vi starta opp med for vår del og da var vi veldig interessert. Alle var interessert i å lære av hverandre. Så for min del så starta det veldig bra opp. ... Vi har lært mange gode metoder.»*

(Respondent 4)

*«For det første en kjennskap til lovverket som var mye bedre enn hvis ikke vi hadde hatt den hjelpen og støtten, det var en kjennskap til hvordan bruke og håndtere lovverket, og det gikk mye på at man diskuterte mye med de andre skolene i Lister-regionen. ... Så fikk en kunnskap om at en var ikke alene med å slite med ting, og det er og av og til godt.*

(Respondent 5)

Når man ser nærmere på beskrivelsene av hva de selv har lært, så kommer det fram noen hovedpunkter. Læringsutbytte ser ut til å dreie seg om fire hovedområder. For det første så viser det seg at fire av deltakerne beskriver at de økte sin kompetanse rundt lovverket som omhandler trygt og godt skolemiljø. For det andre trekker alle respondentene frem nye arbeidsmåter og -metoder som et viktig utbytte fra nettverket. Det tredje punktet som alle respondentene opplever at gir utbytte handler om erfaringsdeling og nettverkets muligheter for å lære av hverandre. For det fjerde har de gjennom satsingen fått en betydelig erfaring med nettverk som arbeidsform.

### **5.1.1. Økt kompetanse på regelverk**

Når man ser nærmere på empirien rundt det første hovedpunktet så beskrives det økt kunnskap om lovverket og innholdet i § 9A. Flere av respondentene trekker også frem ny innsikt i hvordan man kan arbeide i samsvar med loven for å skape et trygt og godt miljø for elevene. Respondenten som ikke opplevde økt kompetanse på regelverket deltok i tillegg på de nasjonale samlingene om inkluderende skolemiljø, og opplevde at utbyttet kom derfra. Manglende læringsutbytte for denne deltakeren kan dermed skyldes at disse samlingene på dette området i hovedsak ble repetisjon av kjent teori.

En av de andre respondentene savnet at man gikk mer i dybden på temaene som var oppe på samlingene:

*«Vi følte ofte at vi ikke hadde, vi hadde ikke noe ekspert på besøk heller, men ikke sant at det kom ikke helt i dybden. Det var litt grunt teoretisk eller teorien på temaet også, som gjorde at du følte ikke nødvendigvis at du hadde fått inn masse ny teori.»*

(Respondent 1)



### 5.1.2. Økt kompetanse på arbeidsmetoder

Empirien på det andre hovedpunktet beskriver økt kompetanse på ulike arbeidsmetoder, og viser hvordan dette har vært til hjelp i egen hverdag. Skoleledere har brukt nye verktøy inn i personalet, og lærere har benyttet nye måter å arbeide på i klassesituasjonen. Analysen viser at respondentene helt konkret trekker frem arbeidsmetoder som kalles IGP-metoden, Dialogspillet, Gallery Walk og Lotus-diagrammet. Dette er verktøy som kan brukes uavhengig av tema og som er benyttet i arbeidet både med elever og ansatte. En av respondentene omtaler sitt eget utbytte på dette område på følgende måte:

*«Og de ulike arbeidsmetodene har også hjulpet meg veldig som leder. For jeg synes de var veldig bra og gøy, de ser jeg at lærerne også liker godt. Det bruker vi mye. Det gjør også at alle personalmøter jeg har med lærere og fagarbeider, de vet at det blir noe nytt hver gang omtrent. Det er ikke det samme, og det er ikke at jeg står og prater. Men det er mye jobbing.»*

(Respondent 3)

Videre dreier det seg for noen også om utbytte på et mer overordnet plan. To av deltakerne som er skoleledere er tydelige på økt kompetanse i det som i teoridelen omtales som «lærende møter». Denne arbeidsformen har mange elementer i seg, og et av disse kan illustreres i følgende sitat:

*«Jeg skal ta med meg noe jeg har lært veldig mye av. Det er jo ikke nytt, men kanskje det der med å få poengtert det der med at man stiller forberedt til møter. Det at man har satt seg inn i saken. Det at man vet litt før man kommer og ikke bare skal begynne der og da.»*

(Respondent 4)

Læringsutbytte for de fleste respondentene har vært knyttet til to eller tre av hovedpunktene. De har for eksempel økt kompetanse både på regelverk rundt trygt og godt skolemiljø og nye arbeidsmåter. Respondent 1 bruker for sin del begrepet «dobbel læring» når han skal beskrive dette:

*«Det å få innblikk på hvordan de jobba på andre skoler i forhold til foreldresamarbeid for eksempel eller sånne ting var veldig nyttig. Og det som på en måte var den doble*

*læringa i dette følte jeg var at du lærte en metode som du kunne, noen av de i hvert fall, kunne du ta rett inn i klasserommet. ... Så hadde du i tillegg samtale og refleksjonene rundt de der litt mer sånn store spørsmålene i forhold til hvordan takler vi den typen elever for eksempel. Så jeg følte det var på en måte dobbel læring: Både en praktisk metodelæring – vi fikk prøvd ut metoder vi ikke hadde prøvd, pluss de refleksjonene vi på en måte tok videre i vårt kollegium.»*

### **5.1.3. Erfaringsdeling**

Det tredje hovedpunktet innenfor individuell læring handler om utbyttet knyttet til erfaringsdeling rundt krevende problemstillinger. De opplever at samtale i nettverket bidrar til å se nye løsninger, men det gir også trygghet for at man ikke er alene om å oppleve vanskelige saker. Respondent 5 beskriver det slik:

*«Jeg lærte noe av det å diskutere med andre skoler, at utfordringene er jo ikke ulike. Selv om de sosioøkonomiske bakgrunnene til elevene på de ulike skolene er ulike, fordi om foreldregrupper er ulike, så er ikke nødvendigvis utfordringene så ulike. Og da nytter det ikke å legge utfordringene der.»*

En av de andre respondentene beskriver erfaringsdelingen på følgende måte:

*«Når du kommer sammen og folk jobber med samme ting, så kommer det stadig fram nye ting som du kan lære av og det er jo det som er spennende, at du kan ta ditt eget og så kan du høre litt hvordan andre har gjort det, og så kan du dra med deg de erfaringene, så kan rett og slett ditt arbeid rundt 9a bli bedre.»*

(Respondent 4)

### **5.1.4. Økt kompetanse på lærende nettverk**

Utover læringsutbytte som knyttet seg direkte til trygt og godt skolemiljø, så gjorde deltakerne seg også betydelig erfaring med lærende nettverk som arbeidsform. Analysen av empirien på dette området viser at respondentene har en variert beskrivelse av arbeidsformen. Det som framstår som et klart fellestrekk i beskrivelsene er den positive erfaringen av relasjonsbygging. Å treffes på tvers av skolene i Lister-regionen beskrives av alle respondentene som verdifullt. Noen sier sågar at nettverksarbeidet har tatt vekk noen grenser.

Flere trekker også frem nytten av at ulike roller er representert i nettverket. Samlingene var organisert med faste grupper som var satt sammen i forkant, slik at man ikke kunne velge gruppe-medlemmer. Flere beskriver dette som uvandt og litt utrygt i starten, men positivt for læringen. Følgende sitater illustrerer dette:

*«Når du skjønnte hva det her gikk i så var det nesten så det ikke var noe gøy, for ikke sant, du skulle ikke bare på et kurs og være tilskuer. Men der føler jeg gruppene var såpass små, og det at du hadde gått der noen ganger så hadde du jo sett folk før og alt og det følte jeg absolutt ble trygt nok.»*

(Respondent 1)

*«Jeg synes jo i utgangspunktet det er fryktelig ubehagelig, men man ble jo tvungen til å sitte med andre enn det man pleier, og det er jo bra. Jeg ser jo effekten av det. Og man ble tvungen til å prøve ut disse metodene for vi måtte fysisk gjøre de på samlingene. Så det er jo en læring i det, selv om mange synes nok det er ubehagelig å bli pressa inn i. Men jeg tror kanskje også det er det som må til for at det læres.»*

(Respondent 2)

### **5.1.5. Oppsummering forskningsspørsmål 1**

Gjennom empirien gis det tydelige beskrivelser av at arbeidet i lærende nettverk har økt deltakerne sin kompetanse knyttet regelverk på trygt og godt skolemiljø. Man har tilegna seg kunnskap om hvordan andre skoler arbeider med temaet. Erfaringsdeling og refleksjon har satt respondentene i stand til å bruke disse erfaringene inn i egen situasjon. De har videre lært nye arbeidsmetoder som man kan bruke tilbake på egen skole i arbeidet med personalet og elevene. Gjennom lærende nettverk som arbeidsform har man fått trygghet og oppdaga viktige grep for å kunne implementere utbyttet i egen organisasjon. I den sammenheng er det verdt å merke seg at Holmquist (2010) trekker fram stor endringskompetanse hos deltakerne som kanskje det viktigste utbytte av nettverksarbeid.

Respondentenes individuelle læringsutbytte er selvsagt ulikt. Empirien samsvarer likevel godt med de faktorene som er presentert i teoridelen (Jacobsen og Thorsvik, 2013) som forutsetninger for individuell læring. Det er derfor nærliggende å konkludere med at i all

hovedsak har nettverksarbeidet gitt ny kunnskap og økt den enkeltes v til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene.

Ut fra oppgavens teorigrunnlag er respondentenes individuelle læringsutbytte helt avgjørende. Dette er ifølge læringssirkelen (figur 5) til Jacobsen og Thorsvik (2013) en forutsetning for organisatorisk læring at enkelte individ i organisasjonen lærer.

## **5.2. Forskningsspørsmål 2: Organisatorisk læringsutbytte**

Det andre forskningsspørsmålet setter søkelyset på skolens utbytte av deltakelsen i nettverket. Målet med satsingen i Lister-regionen var å gi skolene som organisasjon økt kompetanse til å aktivt fremme et trygt og godt miljø for elevene på skolen.

### **5.2.1. Nye og endra arbeidsmåter på skolene**

Empirien viser videre at satsingen har utviklet arbeidsmåten på skolene. To av respondentene er tydelige på at de har tatt med seg kompetansen på lærende møter inn i egen organisasjon. Den ene av disse beskriver utbyttet med følgende uttalelse:

*Det som er at vi er blitt mye mer bevisst på lærende møter. Altså jeg mener vi hadde lærende møter før, men ja altså jeg tror jo også det gjør noe med oss å lære begrepene. ... Men det er nok blitt mer en tråd i det nå synes jeg. Så akkurat det tror jeg at skolene, i hvert fall min skole har tjent på. Og vi bruker nok møtene på en annen måte, og jeg tror de er bedre enn de var før, det tror jeg.*

(Respondent 4)

Den andre illustrerer med et konkret eksempel hvordan skolen har bruk lærende møter i organisasjonen:

*«Men det å ta i bruk mye mer lærende møter, at personalet er forberedt i forkant av møtet. Det ble tatt med inn i arbeidet med for eksempel gjennomgang av Elevundersøkelsen eller for den sak skyld Nasjonale Prøver. At man gikk bort i fra at det var meg som leder som stod og presenterte tallene, og så skal vi diskutere en løsning. Så måtte hvert trinn selv gå igjennom sine tall og diskutere seg imellom og*

*legge fram for de andre. Hva er det vi ser på vårt trinn og hvordan tenker vi at vi skal jobbe med det»*

(Respondent 5)

Læring av nye metoder var sentralt i den individuelle læringsutbytte. Analysen av empirien viser at flere av respondentene har tatt disse i bruk i egen organisasjon. På en av skolene ble for eksempel verktøyet Dialogspillet brukt når man drøftet elevsynet i personalet. Sitatet under beskriver utbytte av dette:

*«Det starta mange gode samtaler og diskusjoner i kollegiet som vi brukte utviklingstid på, og noterte hva vi ble enige om, og noterte hva vi gjorde og sånn.*

(Respondent 1)

Dialogspillet ble også brukt på en annen skole både i arbeidet med personalet og elevene:

*«Sånn som dialogspillet brukte vi både i personalet, men det ble og tatt ut til elevene. I og med dette var en ungdomsskole, så egna det seg utrolig godt til bruk i klasse, når det var etiske spørsmål som skulle diskuteres.»*

(Respondent 5)

Følgende sitat gir et bilde av at IGP- metoden er i bruk på en av skolene:

*«Jeg prøver å være bevisst når jeg har noe for lærerne at det ikke bare er sånn muntlig framlegg og så ikke utvikling. Og det ser jeg jo at ... også bruker en del, sånn gruppe. At man ja, at man går fra felles gruppe til, altså den inndelingen der. Jeg ser nok at det er mer variasjon på det nå enn før.»*

(Respondent 2)

Selv om de ulike metodene er tatt i bruk på flere av skolene beskriver en av respondentene at det er enklere for dem å benytte denne arbeidsmåten enn for resten av personalet. Dette støttes av en annen respondent som på spørsmål om personalets utbytte uttaler:

*«Mange har prøvd dialogspillet på stasjonsundervisning på 1. – 4. trinn. En til to ganger, akkurat når vi holdt på med det, blant personalet også. Men utover det, nå har alle glemt hva det er.»*

(Respondent 3)

### **5.2.2. Konkrete tiltak på skolemiljøet**

To av respondentene beskriver helt konkrete resultater i arbeidet med trygt og godt skolemiljø.

*«Så konkret så endte det og opp med at skolen jeg jobba på fikk i mine øyne en utrolig god skolemiljøplan, som tok inn i seg både lovverket, men og ikke bare lovverket i å håndtere det som skjedde men og ha et forebyggende arbeid.»*

(Respondent 5)

*«En skole hadde delt inn skolegården i farlige soner, mange ulike soner. Det gjorde vi akkurat det samme her, etter det.»*

(Respondent 3)

### **5.2.3. Endring i arbeid med elevene**

Det er vanskelig å finne entydige svar i empirien på om nettverksarbeidet har nådd helt ut til elevene og bidratt til bedre skolemiljø. Respondentene har ulike oppfatninger av dette og flere fremhever at utviklingsprosesser pågår parallelt i skolen og at denne satsingen var et av flere tiltak. En beskriver det slik:

*«Jeg føler jo at vi jobba godt i den perioden med Inkluderende Skolemiljø uansett, fordi det var et satsingsområde og jeg var ansatt i forhold til det. Så det var ganske mye fokus på det sånn sett. Og så var det jo ett pådrypp av noe. Men jeg føler kanskje ikke at det sitter igjen her på skolen at vi deltok på det nettverket.»*

(Respondent 2)

Men på den andre siden uttaler andre at satsingen bidro til at de fikk utvikling. Et sitat som illustrerer dette:

*Jeg tror jo at kompetanse som blir tilført på dette emnet, det tror jeg vil komme elevene til gode. Spesielt da på 9A saker så tror jeg at vi traff godt og vi utvikla skolene i rett retning.*

(Respondent 4)

#### **5.2.4. Oppsummering forskningsspørsmål 2**

Med utgangspunkt i beskrivelsene av individuelt læringsutbytte som ble presentert på forskningsspørsmål 1 viser empirien at det også har skjedd endringer på skolenivå. De nye arbeidsmetodene er blitt brukt på skolene. Først og fremst i arbeidet med personalet men også i arbeidet med elevene på flere av skolene.

Flere trekker fram en økt bevissthet og endring av måten man generelt sett arbeider på skolen. Det er i denne sammenhengen spesielt interessant å se hvordan flere skoler ser ut til å ha tatt i bruk lærende møter. Denne arbeidsmåten har i seg mange av de elementene som trekkes fram i Senge (Roald, 2012) sin beskrivelse av en lærende organisasjon. Gjennom vilje til å søke kunnskap og erfaring fra andre har skolene startet en kollektiv refleksjon i organisasjonen basert på en helhetlig forståelse. Dette er en god start på en systemtenkning i retning av å utvikle en bevisst læringsstrategi for hele skolen.

Jacobsen og Thorsvik (2013) viser til modeller for organisasjonslæring som legger avgjørende betydning på at ny kunnskap formidles til de andre i organisasjonen. Empirien viser tydelige tegn på at respondentene har satt trygt og godt skolemiljø på dagsorden og arbeidet med å spre læringsutbytte i egen organisasjon. Det er få beskrivelser som sier noe om hvilken betydning dette har hatt for elevenes hverdag. Erfaringene fra nettverket har ført til at man på enkelte skoler har iverksatt konkrete tiltak som utarbeidelse av skolemiljøplan og fysiske endringer i skolegården. Dette er forbedringer som man må anta har en direkte positiv påvirkning på elevenes skolemiljø.

I det store bildet ser man tydelige spor av at skolene har økt sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene. Men det er også uklart i respondentens beskrivelser hvor langt man har nådd med å endre skolens praksis. Holmquist (2010) presiser at det ikke er nok at medlemmene i organisasjonen vet hva som bør gjøres. De må utvikle den kollektive kunnskapen til kollektiv atferd. Dette vil bli drøftet nærmere i neste kapittel.

## 6. Drøfting av forskningsspørsmål 3

Empirien som er presentert i arbeidet med de to forskningsspørsmålene i forrige kapittel viser flere funn av økt kompetanse hos respondentene og læringsutbytte for skolene. På grunnlag av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere vil jeg nå drøfte oppgaven tredje forskningsspørsmål: Hva kan være forklaringer på at man har lykket med organisatorisk læring eller vært til hinder for at man har oppnådd dette på skolene.

Først vil det bli presentert empiri knyttet til dette spørsmålet. Dette er så utgangspunkt for den påfølgende drøftingen av mulige forklaringer basert på Bolman og Deal (2018) sine fortolkningsrammer og Holmquist (2010) sin nettverksforståelse. Deretter vil jeg basert på hypotesestrukturen som er presentert i tabell 2 s. 40 lage en oppsummerende oversikt over støtten til de ulike forklaringene.

### 6.1. Presentasjon av empiri

I de kommende avsnittene vil jeg presentere empiri som kan si meg noe om i hvilken grad de teoretisk utledede hypotesene blir bekrefta eller avkrefta.

#### 6.1.1. Organiseringen av nettverksarbeidet

Det overordna målet med satsingen i Lister-regionen om økt kompetanse på trygt og godt skolemiljø er tydelig for alle respondentene. Satsingen er skolebasert slik at det er opp til skolene selv å definere egne mål og forventninger. Det er vanskelig å se ut fra empirien at skolene har utarbeidet klare mål for læringsutbytte, og at dette har vært styrende for nettverksarbeidet. Flere respondenter trekker fram at det kunne vært tydeligere hva man skulle sitte igjen med. Et sitat som illustrer dette:

*«Så der tror jeg de kunne vært bedre på å si tydeligere hva er det dere skal lære her og hva er det dere skal ta med dere tilbake. For det synes jeg var litt vagt til tider.»*

(Respondent 2)

Ut fra empirien opplever respondentene på mange områder en god ledelse av nettverksarbeidet fra LPS. Samlingene gjennomføres med gode fasiliteter og en tjenlig



tidsplan. Den faste arbeidsmåten på nettverkssamlingene og gruppeinndelingen fremheves som spesielt positivt med hensyn på læringsutbyttet. To sitater illustrerer dette:

*«Jeg synes jo i utgangspunktet det er fryktelig ubehagelig men man ble jo tvungen til å sitte med andre enn det man pleier og det er jo bra. Jeg ser jo effekten av det. Og man ble tvungen til å prøve ut disse metodene for vi måtte fysisk gjøre de på samlingene. Så det er jo en læring i det, selv om mange synes nok det er ubehagelig å bli pressa inn i. Men jeg tror kanskje også det er det som må til for at det læres.»*

(Respondent 2)

*«Når du skjønnte hva det her gikk i så var det nesten så det ikke var noe gøy, for ikke sant, du skulle ikke bare på et kurs og være tilskuer. Men der føler jeg gruppene var såpass små, og det at du hadde gått der noen ganger så hadde du jo sett folk før og alt og det følte jeg absolutt ble trygt nok.»*

(Respondent 1)

Den generelle informasjonen knyttet til planen for nettverket og den enkelte samlingen er godt ivaretatt gjennom LPS sine nettsider. En av respondentene opplevde å få lite informasjon før oppstart av arbeidet, men det ser ut til å skyldes forhold hos skoleeier. En annen respondent beskriver oppgavene til mellomarbeidet som uklare, mens en tredje ønsket tydeligere fordeling av presentasjonsoppgavene mellom deltakerne. Men totalt sett virker det som informasjonsflyten i nettverket har vært godt ivaretatt.

Oppmøte og kontinuitet blant deltakerne er et tema som flere er opptatt av. Ut fra empirien kan det synes som at man opplevde frustrasjon over delvis oppmøte og utskiftninger av medlemmer i nettverket. Nye deltakere måtte informeres og bli kjent med arbeidsmåten. En beskriver at dette medførte mindre progresjon og at man «gikk litt i ring». Medlemmer i nettverket som ikke hadde «rydda dagen» og derfor måtte videre på andre gjøremål skapte uro i nettverksgruppene. Respondent 5 sa det på en konstruktiv måte slik:

*«De som møter fra skolen i nettverket bør være de samme hver gang. ... Det at det er kontinuitet, de samme personene, sånn at man får en trygghet i det lærende nettverket og, mellom de som er der, og at de kan følge opp de mellomarbeidene som ligger det er utrolig viktig.»*

Nettverkssamlingene ser ut til å være godt organisert fra LPS sin side med en fast arbeidsmåte som gir læringsutbytte for deltakerne. Rammene for samlingene er tjenlige. Det framkommer utfordringer knyttet til kontinuitet i deltakelsen og tydelige mål for arbeidet både på skolene og i nettverksarbeidet.

### **6.1.2. Implementering av utbyttet i egen skole**

Tre av skolene som er med i undersøkelsen deltar i nettverket med en gruppe, mens den siste skolen er representert ved rektor alene. De tre førstnevnte har satt sammen grupper med deltakere som har ulike roller. Rektor deltar her sammen med lærere, på to av skolene er også spes. ped. koordinator / sosiallærer med i nettverket. Viktigheten av at rektor deltar i nettverket og tar en lederrolle i arbeidet som skal gjøres på skolen fremheves av respondentene.

Betydningen av å være flere deltakere fra samme skole vektlegges sterkt av alle respondentene. Ikke minst med hensyn på det arbeidet som skal gjøres internt på skolen. En respondent beskriver det slik:

*«Jeg tror det har veldig betydning, det at det er en fast gruppe, noen personer. For det har noe med at du har noen å diskutere med internt, du har flere å bruke når du skal ha ting ut i personalet.»*

(Respondent 5)

Det er ulikt hvor målrettet gruppestrukturen har vært brukt i arbeidet på skolene. På en skole er det mye som tyder på at mye av arbeidet falt på et gruppemedlem:

*«Jeg tror jo at det hadde litt å si at jeg hadde kapasiteten til å gjøre det. For jeg er ikke lærer i klasserommet. Det var litt unaturlig å tenke at teamlederne skulle ha veldig mye jobb med det. Rektor har som regel veldig mye å gjøre. Så sånn sett så hadde jo jeg en rolle som gjorde det ganske enkelt, for det var jo det jeg skulle jobbe med. Så det må jo sette av ressurs til det.»*

(Respondent 2)

På den andre siden fremhever to av respondent bruken av en eksisterende struktur som en viktig faktor for organisasjonens læringsutbytte. Flere av skolene har noe som omtales som «plangruppe». Denne gruppa består av rektor og lærere som representerer de ulike trinnene (for eksempel småskole- og mellomtrinnet), og har en sentral rolle i skolens pedagogiske utviklingsarbeid. En beskriver hvordan der arbeidet i plangruppa i satsingen på følgende måte:

*«Vi fire er jo de som er i plangruppa og vi har jo fast møtetid ellers, og det gjorde at vi sånn sett hadde tid til å jobbe med disse tingene, og jeg følte sånn sett at vi var godt forberedt eller i alle fall hadde jobba med disse tingene og snakka om disse tingene i forkant av samlingene.»*

(Respondent 1)

I Lister-regionen har de fleste skolene avsatt tid på onsdager fra kl. 12-15 som brukes til skoleutvikling. Respondentene gir beskrivelser som viser at denne tiden noen ganger er brukt med hele eller deler av personalet på mellomarbeid fra nettverkssamlingene. Empirien viser utover dette i liten grad beskrivelse av rutiner for å arbeide med utbytte fra nettverket i egen organisasjon. En respondent beskriver det slik:

*«Vi hadde allerede satt opp en plan på hva som personalmøtet skulle inneholde. Så da bare bakte vi det inn.»*

(Respondent 3)

Arbeidet på skolene er i all hovedsak organisert med en arbeidsgruppe som i ulik grad har et felles ansvar for utviklingsarbeidet i egen organisasjon. Skolene har brukt eksisterende utviklingstid til implementeringsarbeidet. Det kan i empirien se ut som de fleste skolene ikke har utarbeidet en plan for hvordan arbeidet skulle følges opp, men tatt det etter som man har hatt kapasitet. Det er nærliggende å tenke seg at dette påvirker hvordan læringsutbytte fester seg i organisasjonen og vil bli drøftet senere i kapittelet.

### **6.1.3. Nettverksdeltakernes motivasjon**

Respondentene beskriver at de i utgangspunktet er motivert av at man opplever trygt og godt skolemiljø som et viktig satsingsområde i skolen. Videre er det nærliggende å tenke seg at en

positiv oppstart og respondentenes individuelle læringsutbytte bidrar til å fremme motivasjonen underveis.

Empirien gir et klart bilde av at arbeidsmåten på nettverkssamlingene med gruppesamtaler og erfaringsdeling er motiverende. Respondentene trekker frem det «lærende» fokuset som inspirerende. Arbeidsmåten gir aktive deltaker med en tydelig opplevelse av at man har kompetanse og erfaring og tilføre hverandre. Noe kan illustreres med følgende sitat:

*«For det å møtes likemenn, altså lærere er høyt utdanna, høyt kompetente personer, som sitter på mye kunnskap og erfaring. Og det å få lov til å dele den erfaringa og den kunnskapen med andre er ofte like viktig.»*

(Respondent 5)

Motivasjon er i stor grad ferskvare og blant respondentene beskrives noen samlinger som mer inspirerende enn andre. Enkelte temaer oppleves som mindre relevante og noen presentasjoner som langdryge. I all hovedsak preges empirien av motiverte og aktive respondenter.

#### **6.1.4. Spredning av kompetanse på egen skole**

Empirien gir mange gode eksempler på at respondentene har forstått arbeidsmåten i nettverket, og har et stort fokus på å spre utbyttet fra nettverksarbeidet inn i egen organisasjonen. To sitater som illustrerer dette:

*«Og så var det veldig motiverende metode de brukte og da var det veldig okay å bruke de ut mot personalet også.»*

(Respondent 3)

*«Etter hver gang jeg har vært på sånne møter så fortalte jeg hva vi har hatt på møtene og prøvd og fått det ut.»*

(Respondent 4)

Spredning av kompetansen i egen organisasjon er også et tema som en av respondentene trekker fram i forbindelse med sammensetning av arbeidsgruppa på skolen.

*«Litt sånn tenkte jo jeg i hvert fall i forhold til dette også, at det var noen som hadde en spesiell interesse for å jobbe spesielt med, og ikke minst hadde tillit i personalet på feltet. For de skulle jo ta dette med ut. Hvis det var en person som personalet ikke hadde tillit til at var noe spesielt interessert i eller jobba noe spesielt i forhold til det med skolemiljø og inkludering, så ville en ikke nådd ut heller. Så en ting er rollen, men noe annet er også personlighet og tillit i personalet på feltet.»*

(Respondent 5)

Empirien viser et klart bilde av et sterkt fokus hos respondentene for å spre utbytte fra nettverksarbeidet i egen organisasjon.

#### **6.1.5. Makt- og interesseforhold i nettverket**

Det er få om ikke noen beskrivelser som omhandler interessemotsetninger og konflikter mellom deltakerne i nettverket. Det kan være flere årsaker til dette. For det første så er satsingens mål om økt kompetanse på trygt og godt skolemiljø lite kontroversielt. For det andre så fokuserer man i lærende nettverk på erfaringsdeling og skolene bestemmer selv om og hvordan man vil bruke utbyttet fra samlingene. For det tredje har LPS en formell rolle og avklart mandat knyttet til ledelsen av nettverket. Det framstår som LPS har løst denne rollen på en god måte og bidratt til en effektiv styring av nettverksarbeidet.

Det er noen få beskrivelser hvor enkelte respondenter uttrykker frustrasjon knyttet til effektiviteten i gruppearbeider eller organiseringen fra LPS. Men dette må man anse som påregnelig i en satsing av dette omfanget.

#### **6.1.6. Tilslutning i egen organisasjon**

I empirien framstår det som at det er stor enighet på skolene om satsingen på økt kompetanse på trygt og godt skolemiljø. Følgende sitat fra respondent 5 illustrerer dette på en god måte:

*«Så var det et stort behov for kompetanse på området. Det var et område som vi hadde utfordringer i forhold til, som en var veldig opptatt av. ... Så tror jeg det var viktig for en del lærere som hadde bekymra seg veldig mye for dette på skolen, at dette ble satt opp og tatt tak i og at det ble tydeliggjort og synliggjort at det jobbes med det.»*

Samtidig betyr ikke dette at man har en felles forståelse av hvordan dette skal håndteres på skolene. Den samme respondenten uttaler videre:

*«Mange følte seg usikre i forhold til det at det var elevens opplevelse som skulle ligge til grunn. Det synes de var vanskelig. Det var noe vi brukte mye tid på å diskutere.»*

En annen respondent beskriver sin opplevelse av å introdusere utbytte fra nettverket på egen skole på denne måten:

*«Vi er et lite kollegium med et godt delingsmiljø, der vi er vant til den måten å jobbe på. Så jeg føler absolutt at skolen var en grei plass å ta det inn på. Det er noe med det at folk vanligvis er vennlig innstilt eller positivt innstilt på en måte.»*

(Respondent 1)

Deltakerne fra skolene i nettverket er ressurspersoner og skoleledere. Det innebærer at man har fått et mandat eller har en formell maktposisjon. Empirien viser tydelige tegn på at deltakerne har hatt mandat til å implementere læringsutbytte fra nettverket i egen skole.

Helhetsinntrykket fra empirien er at utbyttet fra nettverket er en kompetanseheving som er tatt godt imot på skolene. Det er et mer åpent spørsmål hvordan utbyttet har festet seg i organisasjonen. Dette spørsmålet vil bli tatt opp igjen senere i kapittelet.

### **6.1.7. Lagånd i nettverket**

Lister-regionen har brukt lærende nettverk i tidligere arbeid med skoleutvikling. Men dette er ikke noe respondentene er særlig kjent med. En har deltatt i nettverk tidligere, men for de fire andre er det første møte med denne arbeidsformen.

I respondentenes beskrivelser ser det heller ikke ut som LPS trekker fram at det er etablert en kultur i regionen for å arbeide på denne måten.

### **6.1.8. Erfaring med satsinger på skolen**

Respondentene gir relativt vage beskrivelser av de ansatte på skolenes sin erfaring med utbytte fra slike satsinger. En beskriver personalets innstilling på generelt grunnlag slik:

*«De er liksom positive i utgangspunktet, eller der er ikke noen hos oss som på en måte melder seg ut eller blir veldig passive eller sånn. Det er egentlig en ganske aktiv gjeng.»*

(Respondent 1)

En av de andre uttaler at de ansatte er slitne av satsinger i skolen og velger dermed følgende tilnærming:

*«Jeg valgte å ikke nødvendigvis si at vi er i en satsing som heter inkluderende barnehage og skolemiljø, og nå skal vi på kurs og lære dere hva vi lærer der. Men at det mer er tatt inn som det helhetlige arbeidet rundt skolemiljøet.»*

(Respondent 5)

Det er også en oppfatning at de ansatte kanskje ikke er veldig interessert i å vite hvilke satsinger skolen er en del av:

*«Fordi, jeg tror ikke de er så interessert egentlig. De har nok med sitt. Så jeg tror ikke de tenker noen ting på dette. Og nå er det jo nye nettverk, andre ting.»*

(Respondent 3)

Hovedinntrykket fra empirien er at man har snakka lite om satsingen og arbeidet i lærende nettverk med personalet på skolene. Det ser ut som dette kan skyldes at man oppfatter en skepsis i personalet til satsingen, til læringsutbyttet fra nettverket, eller ikke ønsker å skape inntrykk av økende arbeidsbelastning.

## **6.2. Hva kan forklare skolenes organisatoriske læringsutbytte?**

I de påfølgende avsnittene vil jeg nå med utgangspunkt i Bolman og Deal (2018) sine fire fortolkningsrammer og hypotesene drøfte mulige forklaringer på at skolene har oppnådd organisatorisk læring gjennom nettverk som virkemiddel. Med utgangspunkt i teorien vil jeg også lete etter mulig forbedringspotensial som kunne gitt skolene en større gevinst av deltakelsen i nettverksarbeidet.

### 6.2.1. Strukturperspektivet

Utgangspunktet for Bolman og Deal (2018) sin strukturelle fortolkningsramme er fokus på rolle- og ansvarsfordeling, ledelse, valg av strategier, mål og ressurser. På bakgrunn av dette utleda jeg følgende hypoteser:

- H1: Skolene økte sin kompetanse fordi det var klare mål og forventinger, avklarte rolle- og ansvarsforhold, samt nok ressurser (tid, økonomi) til arbeidet i nettverket.
- H2: Skolene økte sin kompetanse fordi man hadde etablert klare rutiner og prosesser for hvordan det man lærte skulle implementeres i egen organisasjonen

Empirien viser at strukturperspektivet er et godt utgangspunkt for å lete etter forklaringer på skolenes organisatoriske læringsutbytte, både når det gjelder arbeidet internt i nettverket og på den enkelte skole. Det er tydelig at LPS gjennom bruk av dialogkonferansemodellen har lyktes med å utforme nettverkssamlinger som fungerer etter hensikten. Arbeidsmåten legger gode rammer for erfaringsdeling og læringsutbytte for deltakerne.

Bolman og Deal (2018) fremhever at nettverk ofte gir gode resultater, men er både energi- og tidskrevende. Satsingen er som nevnt skolebasert og hver enhet skulle etablere en arbeidsgruppe som organiserer arbeidet internt. Gruppen hadde ansvaret for å sette av tid til arbeidet, framdrift, oppfølging på skolen og samarbeidet med LPS. Empirien viser at gruppene er etablert. Men det er et tydelig skille i empirien på hvilke ressurser skolen har planlagt og brukt inn i nettverksarbeidet og til oppfølging internt på skolen. Det kan se ut som arbeidet med satsingen for noen kommer i tillegg til en allerede hektisk hverdag, mens andre har fått tildelt ressurs enten på gruppe- eller individnivå. For å lykkes med organisatorisk læring må nettverksutbyttet tilpasse konteksten i egen organisasjon. Dette krever administrative ressurser og en endringskompetent ledelse (Holmquist, 2010). Planlegging og ressursbruk gjør at deltakerne er ulikt rustet i arbeidet med å overføre utbyttet til egen skole. Det ser ut til å være et forbedringspotensial til videre nettverksarbeid at man avsetter og øremerker ressurser til arbeidet, fortrinnsvis på gruppenivå.

Holmquist (2010) påpeker videre at det også må settes av tid til å følge opp læringsutbytte i egen organisasjon. Den organisatoriske effekten blir større dersom enheten har en intern utviklingsorganisasjon og driver et gjennomtenkt systematisk utviklingsarbeid. En respondentene beskriver at de har brukt skolens allerede etablerte plangruppe i nettverket og hatt en fast struktur for å arbeide med nettverksutbyttet på egen skole. Dette ser ut til å ha hatt



god effekt. Utover dette ser det ut som skolene i liten grad har planlagt kompetanseoverføringen til egen organisasjon. I mangel av en planlagt strategi for hvordan man skal implementere, har man i stor grad brukt utbyttet fra nettverket inn i det eksisterende arbeidet på skolen. Holmquist (2010) ser på fravær av en gjennomtenkt oppfølgingsplan som et typisk hinder for organisatorisk læring. Det er derfor nærliggende at utbyttet kunne vært større ved bedre planlegging og struktur på implementeringsarbeidet på skolen.

På bakgrunn av dette fremstår implementeringskompetanse på den enkelte skole som et tydelig forbedringspotensial. Endringsledelse er i satsingen nevnt av LPS som et parallelt arbeidsområde i lederutviklingen i regionen. Dette vil forhåpentligvis ha effekt og gi økt kompetanse på skolene. Dette er også et område hvor det er nærliggende at LPS kan støtte den enkelte skole ut fra behov.

Det teoretiske rammeverket for implementeringsarbeidet har LPS hentet fra Fixen et. al (2005). Ut fra empirien så kan det se ut som respondentene i liten grad har dratt nytte av denne modellen i eget arbeid. Det kan tenkes at man i denne satsingen hadde fått en bedre forståelse av implementeringsarbeidet ved bruk av for eksempel Holmquist (2010) sin modell (figur 4). Den hadde sannsynligvis gitt en bedre forståelse for arbeidsformen og mulighet til å være enda bedre rustet i møte med utfordringene knyttet til organisatorisk læring ved nettverk som virkemiddel.

### **6.2.2. HR perspektivet**

Ansattes kompetanse og engasjement er for mange organisasjoner blant de viktigste ressursene. I Human Resources rammen er dette sentralt og man retter søkelyset mot det gjensidige avhengighetsforholdet mellom menneskene og organisasjonen (Bolman og Deal (2018). I dette perspektivet utleda jeg disse to hypotesene:

H3: Skolene økte sin kompetanse fordi man lyktes med å motivere deltakerne til å delta aktivt i nettverksarbeidet.

H4: Skolene økte sin kompetanse fordi deltakerne ikke bare var motiverte, men også hadde forstått at de måtte spre kompetansen i egen skole.

Ut fra beskrivelsene til respondentene framstår det som dette perspektivet i stor grad bidrar til å forklare det organisatoriske læringsutbytte. Nettverksdeltakernes framstår med stor

motivasjon og sterkt ønske om å spre læringen ut i egen skole. Dette ser ut til å ha vært avgjørende for skolens læringsutbytte. Ifølge Bolman og Deal (2018) kan deltakelse i en satsing som dette i seg selv gi ansatte motivasjon og mening i hverdagen, men her ser det også ut som flere andre faktorer gir betydelig bidrag.

Empirien gir gode beskrivelser av at nettverkssamlingene framstår som det Holmquist (2010) omtaler som et treningssenter. Deltakerne opplever at man kommer bort fra hverdagens utfordringer og får muligheten til å arbeide fokusert med et avgrenset tema. De treffes jevnlig over et lengre tidsrom og gir uttrykk for at det skaper trygghet og relasjoner. Dette er et viktig fundament for engasjement og motivasjon. Deltakerne i nettverket er ressurspersoner, skoleledere og representanter fra skoleeiere. Dette medfører en hvis likhet i roller og funksjoner, samtidig som det gir ulikheter i erfaringer og virksomhetsbakgrunn. Dette er noe Holmquist (2010) i sin forskning også fremhever som motiverende faktorer for læring i nettverk. Dette er gode forklaringer på den motivasjonen som man finner i deltakernes beskrivelser.

Ut fra bakgrunnsdokumenter og beskrivelsene til respondentene er det vanskelig å se at det er etablert gode kanaler for tilbakemelding underveis i satsingen. Det kan godt være at dette er etablert, men enkelte respondenter etterlyser større mulighet for medvirkning og muligheter for tilbakemelding underveis i satsingen. Ett forbedringstiltak som ble lansert fra en av respondentene er at LPS opprettet en referansegruppe som kunne benyttes i underveisevalueringen. I følge Bolman og Deal (2018) er deltakernes mulighet til medbestemmelse og påvirkning av arbeidet er sentralt for motivasjonen. Etablering av gode tilbakemeldingssløyfer kunne bidratt til å øke deltakernes motivasjon ytterligere.

Respondentenes motivasjon fra nettverket medfører at man har et godt utgangspunkt for å ta utbyttet med tilbake til egen skole. I empirien kan det også se ut som man har klart å spre kompetansen ut i organisasjonen. Fra et HR-perspektiv kan en forklaring på dette være at man gjennom valg av arbeidsmetoder har utviklet en bottom-up følelse blant de ansatte på skolen. En av respondentene vektlegger i denne sammenhengen bruken av lærende møter som et sentralt organisatorisk utbytte i sin organisasjon:

*«Det å bruke lærende møter å tenke mye mer bottom-up er nok noe som på overordna nivå .... Hvis en tenker sånn organisatorisk kunnskap og endring i organisasjonen på måter å drive utviklingsarbeid på. Så er nok det noe av det viktige.»*

(Respondent 5)

I flere av beskrivelsene ser man at temaet trygt og godt skolemiljø engasjerer de ansatte i skolen. Personalet på skolene oppfatter satsingen både som viktig og riktig. Det er i seg selv motiverende og legger et viktig fundament for å lykkes med å spre kompetansen på egen skole.

### **6.2.3. Politikk perspektivet**

I den politiske rammen fokuserer Bolman og Deal (2018) på konflikt og maktspill som sentrale temaer for å forklare læring i organisasjoner. I dette bildet ser man også på hvem som er initiativtakere, og hvordan arbeidet kan forankres for å skape bottom-up initiativ. Innenfor denne rammen utleda jeg følgende hypoteser:

- H5: Skolene økte sin kompetanse fordi det var avklarte makt- og interesseforhold mellom deltakerne i nettverket og lavt konfliktnivå.
- H6: Skolene økte sin kompetanse fordi kunnskapen som har blitt introdusert fra nettverksarbeidet har vært lite omstridt og konfliktfylt, og implementert av personer med makt til å utføre arbeidet.

I teoridelen trekkes nettverk fram som en tredje styrings- og koordineringsmekanisme og legger til grunn at makt er en naturlig del av bildet også i denne arbeidsformen. Samtidig er det nærliggende å tenke seg at maktfaktoren fremstår ulikt i forskjellige typer nettverk. I interkommunale styringsnettverk som omtalt av Haug (2009) er fordeling av knappe ressurser og interessemotsetninger i beslutningsprosesser sterkt framtrede. Dette er annerledes i et lærende nettverk mellom skoler hvor hensikten er å øke kvaliteten på eget arbeid.

Holmquist (2010) fokuserer lite på makt og beskriver lærende nettverk som frivillige og jevnbyrdige, deltaker- og prosessstyrt. I sluttrefleksjonene i sin avhandling fremhever han likevel støtte fra kompetente eksterne prosessledere som en viktig forutsetning for læring i nettverk. Det er et klart signal om at også nettverk er en arena med styringsbehov, interessemotsetninger og konfliktpotensial. Det er derfor vanskelig å se for seg et effektivt

nettverksarbeid der disse utfordringene løses internt mellom deltakerne. Ekstern styring og samordning fra LPS synes derfor å være en viktig forklaring på godt læringsutbytte fra nettverket.

Empirien viser at deltakerne har lykket med å spre læringsutbytte i egen skole og at det har vært lite motstand i personalet. Den politiske tilnærming til organisasjoner som en konkurransearenaer med ulike interesser og kjemper om å vinne fram i beslutningsprosesser ser ikke ut til å beskrive skolene i denne satsingen. Dette kan skyldes at deltakerne i nettverket gjennom sine roller som skoleledere og ressurspersoner har både formell og uformell makt til å spre kunnskapen i egen skole. Det at deltakerne i nettverket selv gjennomfører endringene på egen skole kan gjøre kontekstualisering- og forankringsarbeidet enklere, og vil ifølge Holmquist (2010) medføre at organisasjonens nytte av nettverksdeltakelsen øker.

Det som nevnt i forrige kapittel ikke nok å spre kunnskapen og at de ansatte vet hva de bør gjøre. For å oppnå organisatorisk læring må den også feste seg i organisasjonen. Holmquist beskriver dette som å ha makt til å gjøre kollektiv kunnskap til kollektiv atferd. Empirien viser eksempler på at gjennom innføring av lærende møter har man klart å skape et bottom-up initiativ på skolen. Dette er ifølge Bolman og Deal (2018) avgjørende for å få med seg personalet og skape driv for endringer i kollektiv atferd. Det er derfor nærliggende å tenke seg at innføring av lærende møter har vært en avgjørende faktor for det organisatoriske utbyttet i skolene.

På den andre siden er manglende forankring i organisasjonen beskrevet av Holmquist (2010) som et av hindrene for organisatorisk effekt av nettverksarbeid. I denne satsingen kan det se ut som dette har vært en aktuell utfordring. Empirien viser i liten grad at det øvrige personalet på skolene har hatt kjennskap til deltakelsen og arbeidet i nettverket. En respondent trekker i samtalen fram viktigheten av et godt forankringsarbeid i egen organisasjon. Det beskrives på denne måten:

*«Det er så utrolig viktig at det er forankra helt ned i bunnen av organisasjonen før enn starter opp. At alle fått informasjon om hva det dreier seg om, hva som forventes, hva som skal gjøres, og hvorfor ikke minst.»*

(Respondent 5)

Utover denne beskrivelsen ser det ut til at forankring i egen organisasjon er mindre vektlagt og enkelte respondenter uttrykker også usikkerhet rundt personalets interesse for informasjon rundt deltakelsen i satsingen og nettverket. Lite informasjon og utrygghet for hva endringene vil bety i egen hverdag kan bidra til økt motstand i personalet. Økt fokus på dette vil kunne bidra til økt læringsutbytte eller hindre unødvendig motstand i framtidig utviklingsarbeid i skolene.

#### **6.2.4. Symbol perspektivet**

Utgangspunktet for Bolman og Deal (2018) sin symbolske fortolkningsramme fokuserer på «stammeaspektet» og at gjennom symboler som f. eks. visjoner, historier og seremonier, så avdekkes og formidles organisasjonens kultur. I dette perspektivet utleda jeg disse to hypotesene:

- H7: Skolene økte sin kompetanse fordi det var en sterk lagånd i nettverket basert på at man har tradisjoner for godt utbytte av denne arbeidsmåten i Listerregionen.
- H8: Skolene økte sin kompetanse fordi de andre ansatte på skolen har erfaring med at man får et godt utbytte av slike satsinger i Lister-regionen.

Beskrivelser som kan gi forklaringer i dette perspektivet er i svært liten grad tilstede i empirien. I LPS sin introduksjon av satsingen og presentasjoner fra samlingene er det vanskelig å se spor av at man ønsker å bygge en tradisjon for nettverksarbeid i Listerregionen. Det kunne vært tatt flere grep for å oppnå dette. Respondentene virker å ha lite kjennskap til tidligere nettverksarbeid. Ved å hente inn og bruke tidligere suksesshistorier kunne man synliggjort en begynnende tradisjon for denne arbeidsmåten i regionen. Videre kunne man etter endt satsing ha markert dette gjennom en avslutningssamling. Deltakerne kunne også fått utlevert dokumentasjon på nettverksarbeidet som er utført i satsingen.

Bolman og Deal (2018) ser i den symbolske rammen lagånden som helt avgjørende for stort utbytte av teamarbeid. I empirien ser man at gruppene på nettverkssamlingene har vært en viktig faktor for læringsutbytte. Samtidig er det også framkommet noe frustrasjon over manglende oppmøte og fravær fra deler av samlingene. Dersom man ønsker å bygge en sterkere lagånd i framtidige nettverk må det forventes og tilrettelegges for at deltakelsen kan få høyeste prioritet fra alle nettverksdeltakerne.

Det er allerede nevnt at det ser ut til at man i liten grad har informert og forankra nettverksdeltakelsen internt på skolen. Det er et vanskelig utgangspunkt for å bygge en kultur på skolen for denne måten å arbeide på. Likevel har man fått et betydelig organisatorisk læringsutbytte. De er nærliggende å anta at en sterkere vektlegging av det symbolske perspektivet i framtidige satsinger vil øke organisasjonens utbytte ytterligere.

### 6.3. Forklaringskraften til de ulike hypotesene

Hypotesene som er testet for å finne forklaringer på hvorfor skolene har lyktes med organisatorisk læring viser et nyansert bilde. Tabellen under viser en oppsummerende oversikt over støtten til de ulike forklaringene.

		Hypotese	Bekrefta	Delvis bekrefta	Av- krefta
Den strukturelle fortolkningsrammen	H1	Skolene økte sin kompetanse fordi det var klare mål og forventinger, avklarte rolle- og ansvarsforhold, samt nok ressurser (tid, økonomi) til arbeidet i nettverket.		X	
	H2	Skolene økte sin kompetanse fordi man hadde en god plan og etablert klare rutiner for hvordan det man lærte skulle implementeres i egen organisasjonen.		X	
Human Resource fortolkningsrammen	H3	Skolene økte sin kompetanse fordi man lykkes med å motivere deltakerne til å delta aktivt i nettverksarbeidet.	X		
	H4	Skolene økte sin kompetanse fordi deltakerne ikke bare var motiverte, men også hadde forstått at de måtte spre kunnskapen i egen skole.	X		
Den politiske fortolkningsrammen	H5	Skolene økte sin kompetanse fordi det var avklarte makt- og interesseforhold mellom deltakerne i nettverket og lavt konfliktnivå.	X		
	H6	Skolene økte sin kompetanse fordi kunnskapen som har blitt introdusert fra nettverksarbeidet har vært lite omstridt og konfliktfylt, og implementert av personer med makt til å utføre arbeidet	X		
Den symbolske fortolkningsramme n	H7	Skolene økte sin kompetanse fordi det var en sterk lagånd i nettverket basert på at man har tradisjoner for godt utbytte av denne arbeidsmåten i Listerregionen.			X
	H8	Skolene økte sin kompetanse fordi de andre ansatte på skolen har erfaring med at man får et godt utbytte av slike satsinger.			X

Tabell 3: Oppsummerende framstilling av forklaringskraften til de ulike hypotesene

Tabellen viser at av de 8 hypotesene er det 4 hypoteser som er bekrefta, to som er delvis bekrefta og to som er avkrefta. Innenfor Human Resource og den politiske rammen er begge hypotesene bekrefta. I strukturen er hypotesene delvis bekrefta, mens i den symbolske rammen er begge hypotesene avkrefta. Det ser ut til at deltakernes motivasjon for nettverksarbeidet, den forståelsen og makten de har hatt til å spre kunnskap til de andre ansatte på skolen, og lavt konfliktnivå i nettverket og egen organisasjon har stor verdi i forklaringen av det organisatoriske utbyttet. Til en viss grad bidrar også strukturen i nettverket og plan for implementeringen på egen skole til å forklare læringen. Det ser ikke ut til at lagånd i nettverket og skolens tidligere erfaringer med nettverksarbeid betyr så mye for utbytte på skolenivå.

Konsekvensene disse funnene kan ha for videre bruk av lærende nettverk og mulige forbedringer av fremtidige satsinger i regionen er noe jeg vil ta opp i den kommende oppsummeringen.

## 7. Oppsummering

Hensikten med satsingen på Inkluderende barnehage- og skolemiljø, både fra Udir sin side og for skoleeierne i Lister-regionen, har vært å styrke kvaliteten i skolene på trygt og godt miljø for elevene. Gjennom systematisk arbeid med kapasitetsbygging på skolen, skal både den enkelte medarbeider og hele organisasjonen settes i stand til aktivt å fremme et trygt og godt miljø. Kompetanseutviklingen har vært skolebasert og lærende nettverk er brukt som et sentralt virkemiddel for kapasitetsbyggingen.

Jeg har gjennom en kvalitativ tilnærming forsøkt å finne svar på oppgavens tre forskningsspørsmål:

1. Har arbeidet i lærende nettverk økt deltakerne sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (individuell læring)?
2. Har arbeidet i lærende nettverk økt organisasjonene sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene (organisatorisk læring)?
3. Hva kan være forklaringer på at man har lyktes med organisatorisk læring eller vært til hinder for at man har oppnådd dette på skolene.

De metodologiske valgene av kvalitativ metode, og gjennomføring av fem individuelle intervjuer har gitt en innholdsrik og dyp beskrivelse av fenomenet individuell- og organisatorisk læring i dette nettverket sett fra respondentens ståsted. Men det medfører også at jeg på ingen måte kan gjøre generaliseringer ut fra de funnene som er gjort. Likevel kan oppgaven bidra til å identifisere noen suksessfaktorer og avdekke nyttige lærepunkter som Lister-regionen og andre kan dra veksler på i kommende utviklingsarbeid.

### 7.1. Individuell læring

Det er interessant å se at deltakerne gjennom nettverksarbeidet har økt sin kompetanse på flere ulike områder. De har fått større kunnskap og utviklet bedre forståelse for regelverket knyttet til trygt og godt skolemiljø, og de opplever en større trygghet i møte med krevende utfordringer. De har ikke minst lært seg flere nye arbeidsmetoder for hvordan de kan arbeide systematisk med temaet ved bruk av lærende møter. Gjennom satsingen er de blitt bedre rustet til å iverksette gode tiltak på egen skole. Disse funnene gjør det nærliggende å gi et positivt



svar på forskningsspørsmål 1 og konkludere med at nettverksarbeidet har økt den enkeltes kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene.

Det er et lite oppsiktsvekkende funn at man gjennom en slik satsing og flere nettverkssamlinger øker sin egen kompetanse. Men ut fra læringssirkelen til Jacobsen og Thorsvik (2013) så er individuell læring en grunnleggende forutsetning for organisatorisk læring og derfor har dette avgjørende betydning. I denne sammenhengen er det også verdt å merke seg at deltakernes erfaringer med lærende nettverk som arbeidsform ser ut til å være et viktig bidrag for å lykkes med overføringen og implementeringen på egen skole.

## **7.2. Organisasjonslæring**

Funnene knyttet til organisatorisk læring er ikke like fremtredende som for individuelt læringsutbytte. Det er likevel tydelige beskrivelser av at satsingen har medført endringer også på skolenivå. I første rekke knyttet til at kunnskap og nye arbeidsmetoder er spredt til det øvrige personalet, men også at man har iverksatt konkrete tiltak på skolen for å bedre miljøet for elevene. Den organisatoriske utviklingen med innføring av lærende møter på flere skoler peker i retning av at man har tatt noen riktige steg på veien til å bli lærende organisasjoner.

Det proaktive arbeidet som er gjort i skolene for å spre kompetansen gir tydelig signal i retning av at skolene har økt sin kompetanse til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene. Samtidig er det fortsatt et relativt ubesvart spørsmål hvor langt man har nådd med å endre skolens praksis. Det er ikke nok for å oppnå organisasjonslæring at medlemmene i organisasjonen vet hva som bør gjøres. De må utvikle den kollektive kunnskapen til kollektiv atferd (Holmquist, 2010). Det er nærliggende tenke seg at det viktige steget med å få læringen til å feste seg i organisasjonen ennå ikke er fullført på skolene.

## **7.3. Hva forklarer det organisatoriske læringsutbytte?**

I det store bildet framstår det som at god struktur i planleggingen og gjennomføringen av satsingen fra LPS sin side har vært et viktig bidrag til godt utbytte av arbeidet. Men ikke minst har deltakernes motivasjon og engasjement til å spre kompetansen på egen skole vært avgjørende. Dette sammen med lavt konfliktnivå i nettverk og god tilslutning blant de andre ansatte har gitt skolene et organisatorisk læringsutbytte.

Bolman og Deal (2018) sin fortolkningsramme legger en god struktur og sammen med Holmquist (2010) sitt syn på lærende nettverk gir det et godt utgangspunkt for å se litt mer detaljert på hvorfor man i satsingen har lykket med organisatorisk læring på skolen. Men det synliggjør også noen områder med utviklingspotensial som Lister-regionen og andre kan dra veksler på i kommende utviklingsarbeid.

På bakgrunn av de funnene som er gjort i studie har jeg utarbeidet følgende oversikt med suksessfaktorer og læringspunkter på de fire områdene i Bolman og Deal (2018) sitt perspektiv på organisasjoner: struktur, HR, politikk og symboler.

Område	Suksessfaktor	Lærings- /forbedringspunkt
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bruk av Dialogkonferansemodellen og forhåndsinndelte grupper</li> <li>- Egen arbeidsgruppe (plangruppe) på skolen</li> <li>- Innføring av lærende møter på skolene</li> <li>- Deltakerne lærte ulike metoder de kunne bruke i implementeringen på egen skole</li> <li>- Skoleledelsen deltar</li> <li>- Forpliktende oppmøte fra deltakerne til hver samling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skolen avsetter «øremerka» ressurser til samlinger og arbeid internt på skolen</li> <li>- Øke implementeringskompetansen hos deltakerne og utvikle forståelsen for konsekvensene av at satsingen er skolebasert (lederutvikling)</li> <li>- Lage strategi og oppfølgingsplan for arbeidet på skolen</li> <li>- Utnytte «onsdagstida» til arbeid mellom skolene</li> </ul>
HR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nettverket fungerer som treningssenter for deltakerne</li> <li>- Nettverksdeltakere med stort engasjement for temaet og god motivasjon for læring</li> <li>- Erfaringsdeling i nettverket er motiverende for deltakerne</li> <li>- Ressurspersoner med høy tillit og kompetanse motiverer personalet</li> <li>- Satsingen treffer et udekt behov i skolene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Større fokus på satsingen i egen skole for å motivere og forankre endringene i personalet (bottom-up)</li> <li>- Sikre muligheter for tilbakemelding og medvirkning fra nettverks-deltakerne til LPS underveis i satsingen.</li> <li>- Hente inn ekstern kompetanse til nettverket på krevende temaer.</li> </ul>
Politikk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ekstern ledelse av nettverket (LPS), med et avklart mandat</li> <li>- Nettverksdeltakerne har formell og uformell makt til å implementere på egen skole</li> <li>- Godt samarbeid i personalet på skolene.</li> <li>- Sentralt og lite omstridt satsingsområde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tydeligere forventninger fra LPS til skoleledelsen om forankring på egen skole</li> <li>- Tett oppfølging fra LPS av nettverksdeltakere med lite oppmøte</li> <li>- Videreutvikle bruken av lærende møter på skolene</li> </ul>

Symboler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LPS må bygge en tradisjon og kultur for nettverksarbeid i regionen</li> <li>- LPS og nettverksdeltakerne må fortelle de gode historiene i skolene</li> <li>- Lage symboler og «seremonier» som gir anerkjennelse av arbeidet og utbyttet fra nettverket.</li> </ul>
----------	--

Tabell 4: Oversikt over suksessfaktorer og læringspunkter fra nettverksarbeidet og satsingen

## 7.4. Veien videre

Skole-Norge er nå i startfasen i arbeidet med å realisere myndighetenes nyeste satsing i skolen *Fagfornyelsen*. I Stortingsmelding nr. 28 beskriver Regjeringen at i implementeringen av fornyelsen av læreplaner og tiltak for å bygge framtidens skole så er følgende sentralt:

*«At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes læring.»*

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67)

Dette er signaler som gjør at lærende nettverk også i tiden framover kan være et nyttig virkemiddel for skoleutvikling. Samtidig må arbeidsformen videreutvikles og tilpasses den aktuelle satsingen.

Oppgaven har en klar begrensing knyttet til at empirien i undersøkelsen ensidig er hentet fra nettverksdeltakerne og deres beskrivelser av individuell og organisatorisk læring. Det ville selvsagt vært interessant å ta dette arbeidet videre ved å studere hvordan læringsutbytte har festet seg i organisasjon og hvordan bruk av lærende nettverk som virkemiddel oppleves av de øvrige ansatte i skolene. Eller kanskje gått enda et hakk videre til elevene og sett nærmere på hvordan satsingen har bidratt til økt trygghet og trivsel i skolemiljøet. Dette kunne for eksempel vært gjort gjennom en kvantitativ tilnærming og bruk av spørreskjema til et utvalg av ansatte og elever på skolene.

Studien har vist at lærende nettverk har vært et godt virkemiddel i satsingen på Inkluderende barnehage- og skolemiljø i Lister-regionen. Arbeidsformen ser ut til å ha bidratt både til at

den enkelte nettverksdeltaker og skolene har økt sin kompetanse til aktivt å fremme et trygt og godt skolemiljø for elevene. På den andre siden så kan man ikke basere en stor andel av kompetansehevingen i skolen på denne arbeidsmåten. Lærende nettverk som virkemiddel for organisatorisk læring slik det er organisert i denne satsingen er en krevende arbeidsmåte. Den bør derfor benyttes i et begrenset omfang og forbeholdes til de mest dyptgående satsingene i regionen. Hvis ikke vil det sannsynligvis skape både organisatorisk tretthet og være for ressurskrevende for skolene i en hverdag som også er krevende på flere andre områder.

## Litteraturliste:

- Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Network, New Governance and Education*. Bristol BS8 1QU, UK: The Policy Press.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2013) *Identifisering og endring av organisasjonskultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence*. Thousand Oaks, California: Corwin
- Haug, A.V. (2009). *Lokaldemokratiet på nett og i nett*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Holmquist, M. (2010). *Lärande nätverk. En social oasis i utvecklingsprocessen*. (Doktorgradsavhandling). Luleå Tekniska Universitet: Halmstad.
- Holmquist, M. (2017). *Lärande nätverk*. Powerpointpresentasjon lastet ned 02.11.17. Universitet i Agder.
- Heargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jacobsen, D. Y. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. Y. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Johnsen, Å. (2014). *En strategisk offentlig sektor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klassetrivsel (2020). Klassetrivsel. Hentet fra <http://www.klassetrivsel.no>.
- KS (2015) *Framtidas kompetanser i barnehage og skole – funn fra medlemsdialogen 2015* (FOU rapport 2015). Hentet fra <http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/fou/fou-rapporter/framtidas-kompetanse/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Morse, R.S. (2008). *Developing Public Leaders in an Age of Collaborative Governance*. I Morse, R.S & Buss, T.F., (red.): *Innovations in Public Leadership Development*. New York: M.E. Sharpe.
- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NIFU (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU rapport 32/2018. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/2585108/NIFUrapport2018-32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Podolny, J.M. & Page, K.L. (1998). *Networks Form of organization*. *Annual Review of Sociology*, vol. 24, 57-76.

- Powell, W.W. (1990). Neither Market nor Hierarchy – Networks Form of Organization. I Thompson, G., Frances, R., Levacic, J., Mitchell, J.C. (red.) *Markets, Hierarchies and Networks. The coordination of social life*. London: Sage Publications.
- Regjeringen (2016). Partnerskap mot mobbing. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/95ef678cc8c7454fb45e3f57826dd461/partnerskapmotmobbing.pdf>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2015). Ulike perspektiver på implementering. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13215550/Laringsmiljosenteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Implementering.pdf>.
- Schein, E. H., (1987) *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* (Oversatt til norsk ved K. Arnulf og H. Brun, redaksjon ved H. Bang og P. Moxnes.) Oslo: Mercuri Media Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-fordypning-forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Tronsmo, P. (2017). *Ledelse og organisering i kunnskapsorganisasjoner*. Powerpoint-presentasjon lastet ned 24.08.17. Universitet i Agder.
- Tronstad, B. (2017). *Organisasjonsutvikling og kollektivt orienterte skoler*. Powerpoint-presentasjon lastet ned 15.10.2018. Lister Pedagogiske Senter.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument – Videreføring av satsingen Vurdering for Læring 2014-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinnet i utvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Inkluderende barnehage- og skolemiljø, samlingsbasert. Sluttevaluering pulje 1 – skole. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/d8a6627825b84f8bace11e7f1eb1c347/sluttevaluering-pulje-1-skole.pdf>
- Øgård, M. (2014) Fra New Public Management til New Public Governance. I H. Baldersheim & E. R. Rose (red.) *Det kommunale laboratorium*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øgård, M. (2017) *Oppvekst – og utdanningsfeltet i et Governance/nettverk/samarbeidsperspektivet*. Powerpointpresentasjon lastet ned 24.08.17. Universitet i Agder.
- Øgård, M. og Hye, L.(2017) *Ledelse og organisering av kunnskapsorganisasjoner*. Powerpointpresentasjon lastet ned 24.08.17. Universitet i Agder.

## Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Lærende nettverk – virkemiddel for læring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere individuell og organisatorisk læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Prosjektet er masteroppgave som tar for seg satsingen på inkluderende barnehage og skolemiljø i Listerregionen. Formålet er å beskrive individuell læring for deltakerne, og å avdekke om nettverksdeltakelsen har bidratt til organisatorisk læring i egen enhet. Videre ønsker man å se på hva som kan være forklaringer på at man har lykket med organisatorisk læring eller eventuelt ikke oppnådd dette.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du har vært med i lærende nettverk i satsingen «Inkluderende barnehage- og skolemiljø i Listerregionen».

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et intervju med deg som varer omtrent 60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak og gjort notater under intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som skriver oppgaven og min veileder av oppgaven som kommer til å ha tilgang til data som er samlet inn til oppgaven. Alle data vil anonymiseres i oppgaven.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.2020. Alle data vil bli slettet ved prosjektslutt.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Universitetet i Agder / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag ved Morten Øgård, e-post: [Morten.Øgård@uia.no](mailto:Morten.Øgård@uia.no), telefon: 38141771.
- Vårt personvernombud Ina Danielsen, e-post: [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no), telefon 38142140
- Student Ole Fladstad, e-post: [ole.fladstad@gmail.com](mailto:ole.fladstad@gmail.com), telefon 91810218
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)), telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Morten Øgård  
(veileder)

Ole Fladstad  
(student)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lærende nettverk – virkemiddel for læring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.07.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

Lærende nettverk – satsingen på inkluderende skole- og barnehagemiljø i Listerregionen

### Individuell læring:

1. Hvordan vil du beskrive ditt eget læringsutbytte av å arbeide i lærende nettverk i satsingen «inkluderende barnehage- og skolemiljø»?  
(stikkord: kunnskapsutvikling, nye arbeidsmåter, erfaringsdeling, relasjonsbygging)
  
2. For din egen del og basert på dette arbeidet:
  - a) Hva vil du si er det positive ved lærende nettverk som arbeidsform?  
(stikkord: effektiviteten, strukturen, medbestemmelsen, relasjonsbyggingen)
  - b) Hva vil du si er det negative ved lærende nettverk som arbeidsform?  
(stikkord: tidsbruken, strukturen, gruppedynamikken, «fripassasjerer»)

### Organisatorisk læring:

1. Hvordan vil du beskrive din skole sitt læringsutbytte av at dere arbeidet i lærende nettverket i satsingen på «inkluderende barnehage- og skolemiljø».  
(stikkord: kunnskapsutvikling, bedre praksis, nye arbeidsmåter, mer erfaringsdeling, sterkere kollektiv praksis)
  
2. Sett fra skolen (organisasjonen) sitt ståsted:
  - Hva vil du si var det positive ved at lærende nettverk ble brukt som arbeidsform i denne satsingen?  
(stikkord: effektiviteten, strukturen, medbestemmelsen, relasjonsbyggingen, læringen)
  - Hva vil du si var det negative ved at lærende nettverk ble brukt som arbeidsform i denne satsingen?  
(stikkord: effektiviteten, strukturen, medbestemmelsen, relasjonsbyggingen, læringen)

### **Forklaringer på organisatorisk læring**

I denne delen av intervjuet rettes fokuset mot å se etter mulige forklaringer på skolens utbytte av deltakelsen i lærende nettverk.

3. Hva mener du kan være mulige forklaringer på at din skole har lykket/mislykket med å overføre utbytte fra det lærende nettverket til skolen?

Handler det om:

- a) Organisering, arbeidsfordeling og samordningen i nettverket og skolen.  
Tilgjengelige ressurser (tidsbruk, antall deltakere fra skolen,
- b) Ansatte sin motivasjon og medbestemmelse, relasjoner i nettverket  
Ansatte sin kompetanse på temaet eller nettverk som arbeidsform
- c) Maktforhold, koalisjonsbygging og motstand i nettverket  
Maktforhold, koalisjonsbygging, motstand fra andre internt i skolen
- d) Tidligere erfaringer med nettverksarbeid og satsinger av denne typen  
Kulturen på skolen: lagånden, «vinnerkulturen» historikk

4. Hva mener du kan være mulige forklaringer på at din skole gjennom denne satsingen har økt/ikke økt kapasiteten/kompetansen til aktivt og fremme et trygt og godt miljø for elevene?

Handler det om:

- a) Organisering, arbeidsfordeling og samordningen på skolen.  
Tilgjengelige ressurser (tidsbruk, antall deltakere fra skolen,
- b) Ansatte sin motivasjon og mulighet for medbestemmelse  
Ansatte sin kompetanse på temaet
- c) Maktforhold, koalisjonsbygging, motstand fra andre på skolen  
Skoleledelse som får «ting til å skje»
- d) Tidligere erfaringer med satsinger av denne typen på skolen  
Kulturen på skolen: lagånden, ledelse som skaper «vinnerkultur» historikken

### **Avslutning**

Jeg har ikke flere spørsmål. Har du noe du gjerne vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?