

Kompleksitet i en regional kontekst:

Forståelse og håndtering av levekårsutfordringer i Agder

EMMA GHAZAL KAWKAB

VEILEDERE

James T. Karlsen
Clare R. L. Hildebrandt

Universitetet i Agder, 2021

Handelshøyskolen
Institutt for Arbeidsliv og Innovasjon



Forord

Denne oppgaven markerer avslutning på masterstudiet *Innovasjon og Kunnskapsutvikling* ved Handelshøyskolen, Universitetet i Agder. Det har vært en spesiell opplevelse å være student under en pandemi med ekstremt lite sosial kontakt og utallige Zoom seanser, likevel har studietiden vært spennende og lærerikt. Jeg kom til Norge som 19åring fra Afghanistan med hjertet fullt av håp om et bedre liv. Høyere utdanning har ikke bare vært veien til målet, men etter hvert også selvet målet og jeg gledes over å endelig ha kommet i mål. De utfordringene jeg har møtt på veien, har bygget et sterkt faglig og personlig fundament hos meg som jeg vil verdsette resten av livet.

Tusen takk til mine veiledere James T. Karlsen og Clare R. L. Hildebrandt for at dere har vært tålmodige og vist støtte hele veien. Deres interesse i temaet og deres enorme kunnskap og innsikt har vært viktige bidrag i prosessen. Uten dere hadde jeg ikke kommet i mål.

Jeg vil også takke informantene som stilte opp til intervju og delte deres tid, erfaringer og tanker med meg. Takk til representanter fra Agder fylkeskommune, Vennesla videregående skole og Mandal videregående skole som har vist meg tillit og gitt meg lov til å delta i møtene deres. Deres bidrag har lagt grunnlaget for denne oppgaven og gitt meg en kompetanse innenfor kompleksitet og samskapingsfeltet som jeg ellers ikke kunne få.

En spesiell takk til min datter Lawangine; du er min styrke og motivasjon, og min rause tålmodige ektemann Aqeel; dine snille ord, komplementer og kaffekopper til alle døgnets tider har fått meg gjennom oppgaveskrivingen. Du er min helt! Jeg vil også takke familie og venner som har heiet på meg hele veien.

Kjære pappa, tusen takk. Din ubetinget kjærlighet og støtte har gjort meg til den jeg er i dag. Jeg savner deg!

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er kompleksitet i en regional kontekst. Samfunnet vi lever i har utviklet seg til å være mer mangfoldig og dynamisk med komplekse sosiale og politiske utfordringer. Offentlig forvaltning har ansvaret for å løse komplekse sosiale problemer med sammensatte årsaker. Dermed er det nyttig å forstå hvordan kompleksitet defineres og håndteres i offentlig sektor. For å undersøke dette er det utarbeidet følgende forskerspørsmål: *Hvordan håndtere kompleksitet i en regional kontekst?*. For å besvare dette forskerspørsmålet er det utformet to delforskerspørsmål som er mer presise og disse er som følgende: 1) *Hvordan forstås levekårsutfordringer?* og 2) *Hvordan har den organisatoriske tilnærmingen vært i Venneslabrua?*

Oppgavens teoridel presenterer en gjennomgang av eksisterende teorier rundt kompleksitet, innovasjon i offentlig sektor, sosial innovasjon og den samskapte læringsmodellen. Kompleksitetsteori brukes for å fremstille en forståelse av kompleksitet og hvordan det kan jobbes med, sosial innovasjon brukes for å forstå Venneslabrua som et sosialt innovativt tiltak i offentlig sektor og den samskapte læringsmodellen brukes for å diskutere håndtering av kompleksitet i en regional kontekst.

Levekårsutfordringer i Agder brukes som empirisk kontekst i oppgaven, og Venneslabrua som oppgavens case. Agder har blitt mer og mer oppmerksom på levekårsutfordringer i regionen siden rapporten *Surt liv på det blide Sørland* ble publisert i 1993 (Røed, 1993). Det er snart 30 år siden rapporten kom ut og selv om oppmerksomheten rundt levekårsproblematikken har økt, har det ikke blitt enighet om hva som er årsaken og utfordringen har ikke blitt merkbart bedre. Dette er en av grunnene til at levekårsutfordringer kan karakteriseres som et kompleks problem. Venneslabrua er et tiltak rettet mot ungdom og unge voksne som er i fare for å ikke gjennomføre videregående opplæring. Det er foreslått i prosjektplanen (Prosjektbeskrivelse, 2018) at ungdom som ikke gjennomfører videregående opplæring havner på utsiden av arbeidslivet og følgelig kommer i kontakt med NAV. Dette i de fleste tilfeller kan føre til sosial ekskludering og utenforskap noe som har konsekvenser både for den enkelte ungdom og for samfunnet, derfor er problematikken av interesse når det gjelder levekårsutfordringer. Dataene er samlet gjennom deltakende observasjoner i møter mellom de involverte aktørene, dokumentanalyse og det er gjennomført fem intervjuer med ansatte i Venneslabrua.

Funnene viser blant annet at håndtering av komplekse problemer krever at de involverte aktørene samles i en samskapt læringsprosess der meningene kan brytes mot hverandre for å utvikle ny kunnskap. De må bruke tid og ressurser på å definere problemet og diskutere håndtering av problemet gjennom dialog og refleksjoner. Dette er spesielt viktig i en regional kontekst fordi problemet berører flere regionale aktører med ulike insentiver. Det er også drøftet flere funn som for eksempel organisering av sosial innovasjon som en «top down» prosess og aksjonsforskerens rolle som regional aktør i den samskapte læringsprosessen i en regional kontekst. Oppgaven avsluttes med presentasjon av funn som viser at problemforståelse og læring kan foregå på to nivåer; systemnivå og individnivå, parallelt i den samskapte læringsprosessen.

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	6
2. Teori	9
2.1 Kompleksitet	9
2.1.1 Wicked Problems	9
2.1.2 «Wickedness» eller kompleksitet?	11
2.1.3 Å forstå kompleksitet	13
2.1.4 Å håndtere kompleksitet	15
2.2 Kompleksitet og innovasjon i offentlig sektor	17
2.3 Sosial innovasjon	18
2.4 Den samskapte læringsmodellen	20
2.5 Analytisk rammeverk	23
3. Kontekst og case beskrivelse	25
3.1 Sosial kontekst og levekår	25
3.2 Case beskrivelse: Venneslabrua	26
3.3 Lindesneslosen	27
4. Metode	30
4.1 Casestudie	30
4.2 Datainnsamling	31
4.2.1 Metoder for datainnsamling	31
4.2.2 Oversikt over data	33
4.2.3 Gjennomføring av intervjuer	34
4.3 Dataanalyse	35
4.4 Reliabilitet og validitet	36
5. Funn og drøfting	38
5.1 Forståelsen av levekårsutfordringer	38
5.1.1 Forståelsen av levekårsutfordringene i utredninger og prosjektbeskrivelsen	38
5.1.2 Forståelsen av levekårsutfordringene hos aktørene i prosjektet	40
5.1.3 Oppsummering	45
5.2 Tilnærmingen til levekårsutfordringer	46
5.2.1 Organisering av prosjektet	46
5.2.2 Valg av metodikk knyttet til problemforståelsen	48
5.2.3 Oppsummering	58
5.3 Levekårsutfordringer: Et komplekst problem	60
5.4 Venneslabrua: en sosial innovasjon?	66

6. Konklusjon	68
Litteraturliste	70
Figurer	74
Tabeller	74
Vedlegg - Intervjuguide	75

1. Innledning

Offentlig forvaltning står overfor komplekse sosiale og politiske utfordringer, og for å løse utfordringene er det store forventninger til innovasjon i offentlig sektor (Karlsen, 2013). Samfunnet vårt har utviklet seg til å være mer mangfoldig og dynamisk med flere systemer og subsystemer, og disse systemene og subsystemene er i et tverrfaglig samarbeid med hverandre når det gjelder komplekse sosiale og politiske utfordringer (Peters, 2017). Kompleksitet krever metoder og rammeverk som lar teoretikere og praktikere til å forstå uunngåeligheten av problemet i stedet for å antyde at det kan resonneres bort (Pesch og Vermaas, 2020). Kompleksitet forutsetter at et problem har flere og sammensatte årsaker som gjør det vanskelig å definere kjernen til problemet. Komplekse problemer eksisterer i et åpent system med en rekke samhandlende påvirkninger og berører flere autonome aktører. Aktører med ulike verdier og interesser ofte handler med utgangspunkt i egne insentiver noe som gjør det utfordrende å komme til enighet om en felles problemavklaring (Rittel & Webber, 1973; Head & Alford, 2013; Pesch & Vermaas, 2020).

Problemforståelse er tett knyttet til problemløsning dermed er det viktig å forstå og erkjenne komplekse problemer og deres interaktive og dynamiske natur for å kunne håndtere de på en god måte. Tradisjonelt sett simplifiserer naturvitenskap og samfunnsvitenskap virkeligheten i varierte grader for å kunne generalisere opparbeidet kunnskap og lage forenklete teorier (Tsoukas, 2017) som kan brukes i forståelse og håndtering av sosiale og politiske utfordringer. Forenklete teorier bygger ofte på en enkel og lineær tankegang som innebærer at visse virkemidler gjennom en prosess med bestemte forhold vil produsere visse resultater. Forståelse og erkjennelse av sosiale og politiske utfordringer som komplekse innebærer et paradigmeskifte fra enkel til kompleks. Komplekse problemer krever kompleks tenkning som tar hensyn til at i virkeligheten står systemer i relasjon til hverandre, de kan være midlertidige og de er tids- og kontekstsspesifikke (Tsoukas, 2017). Imidlertid betyr ikke kompleks tenkning at en har nådd komplett forståelse og funnet løsning til problemet, men ifølge Turner og Baker (2019) har den fokus på det som ikke kan forklares ved hjelp av generaliserende og simplifiserende teorier som er basert på ufullstendig kunnskap av virkeligheten. Den samskapte læringsmodellen der aktørene samles i ulike arenaer for å utvikle kunnskap gjennom problemavklaring, felles refleksjoner, dialog og handlinger (Klev & Levin, 2021) legger til rette for et paradigmeskifte fra enkel til kompleks.

Masteroppgaven tar for seg de vedvarende levekårsutfordringene i Agder som empirisk kontekst. Agder har blitt mer og mer oppmerksom på levekårsutfordringer i regionen siden rapporten *Surt liv på det blide Sørland* ble publisert i 1993 (Røed, 1993). Rapporten handlet om helse og levekår på Agder og viste en serie uheldige forhold i regionen. Det er snart 30 år siden rapporten (Røed, 1993) kom ut og selv om oppmerksomheten rundt levekårsproblematikken har økt, har det ikke blitt enighet om hva som er årsaken og utfordringen har ikke blitt merkbart bedre. Dette er en av grunnene til at levekårsutfordringer kan karakteriseres som et komplekst problem. Agder er en av fylkene som har lavere sysselsettingsgrad enn resten av landet og ligger over landsgjennomsnittet med unge arbeidsavklaringspenger¹ og uføretrygd² mottakere per 30.09.2021. Det er utarbeidet en rekke rapporter³ blant annet i regi av Ungdata, Agderforskning og Arbeidsforskningsinstituttet med ulike hypoteser og forklaringer på utfordringer knyttet til levekår i Agder. Rapportene peker på faktorer som for eksempel sosioøkonomiske forhold, familiære relasjoner, utfordringer på skolen, psykisk helse og rus som påvirker hverandre og ofte henger sammen, som mulige årsak.

Sosiale problemer og deres løsninger ligger under offentlig sektors ansvarsområde. I *regionplan Agder 2030*⁴ er en helhetlig og langsiktig levekårssatsing et av hovedmålene. Knyttet til dette står det i regionplanen om målet at *en høyere andel elever og studenter gjennomfører videregående opplæring, fagskole og høyere utdanning* (Regionplan Agder 2030, 2019: 21). For å oppnå målet om bedre levekår og høyere andel elever som fullfører videregående opplæring er det satt i gang ulike tiltak på videregående skole.

Venneslabrua med prosjektperiode 2019 – 2023 er en slik tiltak og blir brukt som case i oppgaven. Prosjektet anses som nytenkning og et innovativt tiltak for å løse levekårsutfordringer i Agder, i en artikkel i Vennesla kommunens nettside står *Venneslabroa kan forandre det norske skolesystemet* som overskrift⁵. Tiltaket er rettet mot ungdom og unge voksne som er i risikozonen for å ikke gjennomføre videregående opplæring. Det er foreslått i prosjektplanen (Prosjektbeskrivelse, 2018) at ungdom som ikke gjennomfører videregående

¹ https://www.nav.no/_/attachment/download/b9ce8aed-02aa-4f6d-bbca-1b7ace7e36f3:791b014d3e0239f6a3b31ce753fd17e131316f6e/AAP150_Mottakere_av_arbeidsavklaringspenger._Fylke_og_alder._Januar_-_september_2021.xlsx

² https://www.nav.no/_/attachment/download/aa433fa3-fae8-49a5-9101-7e367b462b00:03aaaa2cd8ef5f515725514d56fc5bd6e7ea0934/Tabell%2012_ant%20uf%C3%B8re_fylke_alder_andeler_202109.xlsx

³ (Ellingsen, Nilsen & Meling, 2009; Bentsen, Kristiansen, Møller & Vardheim, 2016; Skogen, Vedaa, Nilsen, Nes & Tallaksen, 2020; Frøyland, Spjelkavik, Bernstrøm, Ballo, Frangakis & Aarø, 2020)

⁴ [regionplan-agder-2030.pdf \(agderfk.no\)](#)

⁵ [Venneslabroa kan forandre det norske skolesystemet - VENNESLA KOMMUNE](#)

opplæring havner på utsiden av arbeidslivet og følgelig kommer i kontakt med NAV. I de fleste tilfellene kan dette føre til sosial ekskludering og utenforskap noe som har konsekvenser både for den enkelte ungdommen og for samfunnet, derfor er problematikken av interesse når det gjelder levekårsutfordringer.

Et annet tiltak som nevnes i *veikart for bedre levekår*⁶ på Agder er Lindesneslosen som hadde prosjektperiode 2014-2017. Tiltaket er en integrert del av elevtjenesten i dag i Lindesnesregionen. Det er flere likheter mellom disse to tiltakene, i tillegg står det i prosjektplanen for Venneslabrua at prosjektet vil bygges på erfaringer fra Lindesneslosen. På bakgrunn av dette blir Lindesneslosen brukt i oppgaven som et bakteppe for å forstå utviklingen i Venneslabrua.

Forskerspørsmålet som skal besvares i denne masteroppgaven er:

- ***Hvordan håndtere kompleksitet i en regional kontekst?***

Med utgangspunkt i det teoretiske drøftingen har jeg utformet to delforskerspørsmål som er mer presise, disse er:

- ***Hvordan forstås levekårsutfordringer?***
- ***Hvordan har den organisatoriske tilnærmingen vært i Venneslabrua?***

For å besvare forskerspørsmålet vil jeg først presentere en teoretisk gjennomgang av litteratur i kapittel 2, der delkapittel 2.1 innebærer en drøfting av sentrale begreper «wicked problems» og kompleksitet. Delkapittel 2.2 kobler kompleksitet og innovasjon i offentlig sektor, etterfulgt av sosial innovasjon i delkapittel 2.3 og den samskapte læringsmodellen i delkapittel 2.4. Teorikapittelet avsluttes med et analytisk rammeverk med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen. Kapittel 3 er en gjennomgang av den sosiale konteksten, levekårsutfordringer i Agder, og presentasjon av Venneslabrua som case. I delkapittel 3.3 presenterer jeg Lindesneslosen. Kapittel 4 tar for seg metoder, begrunnelser for metodiske valg og en oversikt over innhenting av data. Videre innebærer kapittel 5 funn og drøfting og i oppgavens avsluttende del, kapittel 6, presenteres konklusjonen der funnene knyttes til teorien for å besvare forskerspørsmålet.

⁶ [Veikart for bedre levekår \(levekaragder.no\)](http://veikartforbedrelevekar.no)

2. Teori

I den første delen av teorikapitlet vil jeg gå gjennom begreper «wicked problems» og kompleksitet for å tydeliggjøre skillet mellom disse og begrunne mitt valg om bruk av kompleksitet fremfor «wicked problems» i masteroppgaven. Deretter vil jeg presentere hvordan kompleksitet forstås og fremstilles i litteraturen. Videre vil jeg gå nærmere inn på kompleksitet og innovasjon i offentlig sektor, etterfulgt av en presentasjon av sosial innovasjon forankret i regional kontekst, og den samskapte læringsmodellen i håndtering av kompleksitet. Avslutningsvis i teorikapitlet presenterer jeg et analytisk rammeverk som vil bidra til å strukturere den videre drøftingen, sammen med masteroppgavens forskerspørsmål.

2.1 Kompleksitet

2.1.1 Wicked Problems

Vi lever i et samfunn som har utviklet seg til å være mer mangfoldig og dynamisk. Dette betyr at det er flere systemer og subsystemer som er involvert når det gjelder komplekse sosiale og politiske utfordringer (Peters, 2017). Rittel og Webber (1973) innførte konseptet «wicked problems» for første gang i 1973 for å beskrive sosiale og politiske utfordringer som er komplekse. Kjernen til problemet er vanskelig å definere fordi årsakene kan være flere og sammensatte. Som følge av dette synes problemet å være uløselig og kan ha uheldige konsekvenser for samfunnet hvis de ikke blir håndtert riktig (Rittel & Webber, 1973; Peters 2017; Crowley & Head, 2017; Pesch & Vermaas, 2020). Artikkelen *Dilemmas in a General Theory of Planning* (Rittel & Webber, 1973) hvor forfatterne introduserte konseptet «wicked problems» har blitt til en moderne klassiker. Siden den gangen har artikkelen blitt referert til mer enn 15000 ganger i ulike disipliner, viser Google Scholar (Pesch & Vermaas, 2020: 960-961).

Forfatterne argumenterte imot en systembasert og rasjonalistisk teori som ble brukt for å ramme inn samfunnsvitenskap. De hevdet at sosiale problemer ikke lenger kunne karakteriseres, analyseres og planlegges for gjennom bruk av rasjonalistiske systemperspektiv. Rasjonalistiske og instrumentelle tilnæringer forutsetter at sosiale problemer er enkle, tamme og godartede. De er definerbare, kan skilles, sorteres og dermed løses ved å bruke målrettet og passende metoder, mens «wicked problems» anses som det motsatte fordi de er ondartet, dårlig definert og lar seg ikke løses (Head & Alford, 2013; Crowley & Head, 2017; Pesch & Vermaas, 2020). Det er vanskelig å avgrense en definisjon for «wicked problems» ettersom de eksisterer i et åpent system med en rekke samhandlende påvirkninger (Willumsen & Ødegård, 2020).

Men Rittel og Webber (1973) karakteriserer «wicked problems» ved ti kjennetegn som gjengis her på originalt språk for å ikke miste essensen i oversettelse.

1. *There is no definitive formulation of a wicked problem.*
2. *Wicked problems have no stopping rule.*
3. *Solutions to wicked problems are not true-or-false, but good-or-bad.*
4. *There is no immediate and no ultimate test of a solution to a wicked problem.*
5. *Every solution to a wicked problem is a 'one-shot operation'; because there is no opportunity to learn by trial-and-error, every attempt counts significantly.*
6. *Wicked problems do not have an enumerable (or exhaustively desirable) set of potential solutions, nor is there a well-described set of permissible operations that may be incorporated into the plan.*
7. *Every wicked problem is essentially unique.*
8. *Every wicked problem can be considered to be a symptom of another problem.*
9. *The existence of a discrepancy representing a wicked problem can be explained in numerous ways. The choice of explanation determines the nature of the problem's resolution.*
10. *The planner has no right to be wrong.*

Disse kriteriene handler om to overordnede temaer, det ene er beskrivelse av «wicked problems» og hvordan disse kan forstås. Det andre er hvordan «wicked problems» kan håndteres med utgangspunkt i forståelsen av problemet. Basert på de nevnte kriteriene kan «wicked problems» beskrives som et unikt problem uten en bestemt og klar definisjon. Forståelse av problemet er avhengig av ulike autonome sosiale grupper med ulike verdier og interesser (Pesch & Vermaas, 2020). Et problem kan dermed defineres på ulike måter og begrunnes med ulike årsaker. En gjennomgang av litteraturen viser at dypt rotfestede uenigheter blant aktører preger forståelse av problemenes natur og signifikans, basert på dette skriver Head og Alford (2013) at «wickedness» har ikke en grunnårsak og dermed ikke en godt egnet tilnærming for å ta tak i problemet.

Rittel og Webber (1973) problematiserer kompleksiteten rundt beskrivelse og forståelse av «wicked problems» fordi dette henger sammen med hvordan disse kan eventuelt håndteres. «Wicked problems» kan ha flere potensielle løsninger ettersom flere aktører er involvert, men det er vanskelig å forutsi, teste eller avvise disse. Det kan være gode eller dårlige løsninger,

men det finnes ikke en riktig løsning. Løsningene kan ha signifikante effekter for de det gjelder og vil mest sannsynligvis være irreversible. Det betyr at de som utvikler politikk og tar avgjørelser har et stort ansvar og det er ikke rom for prøv-og-feil. Rittel & Webber (1973) påstår at egenskapene til «wicked problems» er iboende og går så langt som å skrive at slike sosiale problemer lar seg ikke løses; *social problems are never solved. At best they are only re-solved - over and over again.* (Rittel & Webber, 1973: 160).

2.1.2 «Wickedness» eller kompleksitet?

I litteraturen veksles det ofte mellom «wickedness» og kompleksitet slik at «wicked problems» reduseres til kompleksitet samtidig som komplekse problemer anses som «wicked» (Pesch & Vermaas, 2020). Peters (2017) kritiserer overdrevent bruk av konseptet «wicked problems» som han mener har nærmest blitt en mote innenfor akademisk litteratur. Terskelen for å betegne komplekse problemer som har en rekke alternative årsaker og er vanskelige å løse, som «wicked» har blitt veldig lavt. Med utgangspunkt i den 'klassiske kategoriserings' - tilnærmingen til måling slik Sartori fremmer, for at et problem skal betegnes som «wicked» bør det tilfredsstille alle de ti kriteriene (Peters, 2017: 389). De fleste politiske problemer innenfor offentlig administrasjon har en eller flere av de kriteriene, men hva er det som skiller «wicked problems» fra komplekse problemer eller til og med problemer som anses som vanlige innenfor offentlig administrasjon. Ukritisk bruk av konseptet «wicked problems» gjør det vanskelig å skille mellom «wickedness» og kompleksitet.

I en sosial kontekst, arbeid med de fleste problemer berører flere aktører og krever tverrfaglig samarbeid. Det er et økende fokus på å samle ulike perspektiver fra ulike aktører for å forstå og løse et problem, betyr dette at det finnes en større andel «wicked problems» nå enn før eller er det riktigere å definere disse som komplekse problemer. I tillegg har det økende bruk av «wicked problems» medført et normativt tilnærming at disse problemene må løses og ikke minst kan løses ved å sette i gang riktige tiltak (Peters, 2017; Pesch & Vermaas, 2020). Dette står i kontrast til det Rittel og Webber (1973) mente å få frem at sosiale problemer som betegnes som «wicked» ikke lar seg løses og må jobbes med kontinuerlig. De kan ikke løses fordi årsakene kan være mange og det er mange aktører som er involvert. En av hovedargumentene var manglende konsensus blant de involverte partier og hvordan de forstår problemet, som medfører at de også har ulike tilnærming til å løse problemet. Et klassisk eksempel som går igjen, er fattigdom. Ulike aktører vil begrunne problematikken med ulike årsaker og dermed kan hovedproblemet egentlig være et symptom på underliggende problemer

som trenger gode løsninger. Hvis ikke alle aktørene er enige om hva forårsaker fattigdom vil det være nesten umulig å velge blant de potensielle løsningene, samt det å løse en underliggende årsak er ikke garanti for at fattigdom vil minske eller forsvinne. Etter Rittel og Webbers (1973) forståelse kan slike «wicked problems» ikke løses og trenger kontinuerlig håndtering igjen og igjen. Med dette kan det antas at skille mellom kompleksitet og «wickedness» bunner i om et problem lar seg løses eller ikke, likevel er det vanskelig å redegjøre for et klart skille på grunn av den ukritiske og overdreven bruk av konseptet «wicked problems».

Samtidig kan mangel på et klart skille tyde på at de kriteriene som er betegnet «wicked problems» i stor grad samsvarer forståelsen av kompleksitet. For eksempel «wicked problems» beskrives som sammenvevd og at et problem kan være symptom på et annet underliggende problem tilsvarer oppfatning av komplekse problemer som interaktive og ikke-lineære (Peters, 2017). Kompleksitet forutsetter at komponenter av et problem er interaktive og uforutsigbare, noe som fører til mangel på en bestemt og universal løsning. Dette tilsvarer kriteriene som omhandler manglende løsninger til «wicked problems». Hvis det antas at «wickedness» og kompleksitet kan forstås å være like og tilnærming til å håndtere de kan gi liknende resultat i form av at det ikke finnes en bestemt løsning, kan dette bety at «wickedness» og kompleksitet er det samme. Det å tenke kompleksitet fremfor «wickedness», i Rittel og Webbers (1973) streng beskrivelse som uløselige, tvinger frem muligheter og alternativer til hvordan et problem kan løses. Selv om det ikke eksisterer endelig og bestemt løsning på komplekse problemer, finnes det mulighet for å håndtere de og tenke mulige alternative løsninger. Med dette stiller Peters (2017) spørsmål om det i det hele tatt finnes «wicked problems» og i så fall hvilket. De mest omtalte «wicked problems» er blant annet klimaendringer, fattigdom og ulikhet, disse er komplekse utfordringer som tilfredsstillere flere av de ti kriteriene, men ikke alle ti av dem. Han foreslår at det er mer hensiktsmessig å betrakte kompleksitet som en omfattende kategori for så å se på «wicked problems» som en underkategori av komplekse problemer (Peters, 2017: 392).

Med utgangspunkt i litteraturen kan det redegjøres for ulike nivåer av «wickedness» og kompleksitet (Head & Alford, 2013; Crowley & Head, 2017; Peters, 2017). Dette basert på hvor sammensatte er årsakene til et problem, hvordan de involverte aktørene forstår problemet, deres verdier og interesser. Det betyr at «wickedness», kompleksitet og uløselighet av et problem kan forstås som nyansert og behøver ikke å være enten eller. Head og Alford (2013) for eksempel skriver at ikke alle problemer er enten enkle og tamme, som har en klar definisjon

og dermed løses ved instrumentelle tilnærming, eller «wicked» som anses uløselige. De foreslår et kompleksitetsspektrum hvor «wickedness» kan nyanseres, for eksempel det finnes komplekse problemer som har en klar definisjon, men løsningen er utydelig på grunn av komplisert årsak-virkning sammenheng. Eller komplekse problemer som har hverken en klar definisjon eller løsning og trenger et omfattende arbeid med kunnskapsutvikling og forståelse av problemet.

Så spørsmålet er om et problem med sammensatte årsaker som berører flere aktører bør defineres som «wicked» eller kompleks?. Jeg trekker trådene sammen i dette delkapittelet med utgangspunkt i Head og Alford (2013) og Peters (2017) at problemer kan være komplekse i varierende grad uten at de behøver å bli kategorisert som enten enkle, tamme og veldefinerte eller «wicked» og uløselige. «Wicked problems» slik den ble beskrevet i 1973 som uløselige, udefinerbare og strengt bundet til de ti kriteriene (Rittel & Webber, 1973), som konsept har blitt brukt ukritisk til å definere komplekse sosiale og politiske problemer. De fleste problemene som offentlig sektor har som oppgave å ta seg hånd om er komplekse med sammensatte årsaker, de ofte involverer flere autonome aktører med ulike verdier og interesser. Dette betyr at problemene er vanskelige å løse en gang for alle og ofte må de jobbes med gjennom kontinuerlige forbedringsprosesser (Peters, 2017). Når flere aktører er involvert i en prosess er det vanskelig å komme til enighet om løsninger som vil tilfredsstillende alle aktører (Peters, 2017), men en interaktiv og kontinuerlig prosess vil legge til rette for dialog og refleksjon blant aktørene. Gjennom dialog i felles arenaer vil aktørene kunne skape en fellesforståelse av problemet. Hvordan kan problemene håndteres vil jeg komme tilbake til, men først i neste delkapittel presenteres en drøfting av hvordan problemer defineres og forstås. I stedet for å karakterisere et problem som enten enkel eller «wicked» er det mer hensiktsmessig å forsøke å plassere de på et kompleksitetsspektrum fra enkel til kompleks. Med utgangspunkt i dette og for denne oppgavens hensikt vil jeg videre i oppgaven bruke kompleksitet om problemer som har sammensatte årsaker, har ikke en bestemt eller universal definisjon, involverer flere ulike aktører og kan ha flere løsninger.

2.1.3 Å forstå kompleksitet

Det er vanlig både i naturvitenskap og samfunnsvitenskap å simplificere virkeligheten i varierte grader for å kunne generalisere opparbeidet kunnskap og lage forenklete teorier (Tsoukas, 2017). Forenklete teorier bygger på en enkel og lineær epistemologi hvor visse virkemidler gjennom en prosess med bestemte forhold vil produsere visse resultater. En slik

forståelse forutsetter stabilitet mens endring ignoreres. Enkle problemer og systemer kan forstås og diskuteres på en bedre måte med utgangspunkt i slik tilnærming som identifiserer virkemidler, prosesser, resultater og tilbakemeldinger i et lukket system. Statistiske og lineære tilnærming som tar utgangspunkt i en enkel årsak-virkning sammenheng regnes som for mekaniske og ikke er egnet til bruk i forståelse av komplekse sosiale systemer som for eksempel organisasjoner. Det er mennesker som utgjør en organisasjon, og mennesker ikke er bundet til systemets avgrensninger, dermed skaper de uforutsigbarhet og uorden (Turner & Baker, 2019).

Anerkjennelse av komplekse problemer som er dynamiske, interaktive, involverer ulike autonome aktører med ulike verdier og har sammensatte årsak, lå grunnlaget for utvikling av kompleksitetsteori i samfunnsvitenskap (Peters, 2017). Kompleksitetsteori tar utgangspunkt i ideen om at en helhet eller et system er mer enn summen av delene, samtidig som helheten skapes gjennom interaksjon mellom delene (Klijn, 2008). Tsoukas (2017) er en av de som tar til orde og kritiserer forenklete og instrumentelle teorier. Slike teorier ignorerer viktige aspekter ved dynamiske og interaktive systemer til fordel for kausale generaliseringer som kan anvendes i praksis. Han bygger på Morin's «complex thought» der Morin kritiserer vitenskapen for bruk av reduksjonistisk tilnærming. Reduksjonisme innebærer at en kompleks helhet deles opp i mindre deler, og forståelse av de mindre delene i sin tur bidrar til forståelse av omfattende problemer (Turner & Baker, 2019). Morin's «complex thought» står i kontrast til en slik tankegang som deler opp, dekontekstualiserer og simplifiserer. I følge Morin er en helhet vevd sammen på en måte at den ikke kan deles opp i mindre deler uten å miste sammenhengen, forbindelsene, interaksjonene og de fremvoksende egenskapene. Morin har sitt fokus på kompleksitet for å erkjenne uforutsigbarhet og uorden og inkluderer disse i forståelsen av helhet istedenfor å ignorere dem (Montuori, 2013). Kompleksitetsteori med utgangspunkt i dette omfatter en bredere forståelse av både deler av helheten, hvordan disse er bundet sammen og interaksjonen mellom de som fører til fremvoksende egenskaper i en ny helhet.

Tsoukas (2017) er også opptatt av diskusjonen rundt den klassiske «Newtonian style» og postklassisk vitenskap. I den klassiske «Newtonian style» studieobjektet dekontekstualiseres, det betyr at studiets objekt tas ut av sine omgivelser. Det bygger på tankegangen om at studieobjekts egenskaper vil da kunne analyseres uten at det påvirkes av komplekse faktorer som kontekst, tid og andre verdier. Han kaller en slik tilnærming for disjunktiv, det vil si at den skiller observatøren fra det fenomenet som studeres. Disjunktiv tilnærming fører til et skille mellom, sinnet og verden, vitenskap og etikk og stabilitet og

endring. Den foreslår at stabilitet kan analyseres og forklares mens endring anses som en distraksjon som kan og bør ignoreres. En slik tilnærming er lite egnet til å forstå komplekse interaktive problemer i et åpent system. Den postklassiske vitenskapen tvert imot viser at observatør sitt språk og sine handlinger delvis konstituerer det fenomenet som studeres. Sinnet og verden ikke kan skilles, menneskets handlinger er kontekstavhengige og underlagt visse verdier, og stabilitet og forandring er sammenvevd. Det kreves et perspektiv som tar høyde for denne typen kompleksitet. Et sammenkoblende (konjunktiv) perspektiv som forsøker å koble sammen konsepter for en bredere forståelse, spesielt i praktiske disipliner (Tsoukas, 2017). Imidlertid kompleks tenkning betyr ikke at en har nådd komplett forståelse og løst problemet, men ifølge Turner og Baker (2019) har den fokus på det som ikke kan forklares ved hjelp av generaliserende og simplifiserende teorier som er basert på ufullstendig kunnskap av virkeligheten.

«Newtonian style» tilnærming bygger på disjunksjon og reduksjon og ignorerer kompleksitet, dette betegner Morin som “paradigm of simplicity”. I motsetning til dette “paradigm of complexity” gjør rede for kompleksitet og erfaringer på en enhetlig måte og følgelig sammenkobler konsepter fra ulike disipliner for å eliminere disiplinær isolasjon (Montuori, 2013; Tsoukas, 2017). Tsoukas (2017) forklarer videre at organisasjoner og samarbeid mellom ulike aktører er komplekse og for å kunne analysere og forstå slik kompleksitet må teorien ta høyde for at i virkeligheten står systemer i relasjon til hverandre, de kan være midlertidige og de er tids- og kontekstsspesifikke. Komplekse utfordringer krever komplekse teorier som tilnærming basert på samarbeid, koordinering og behovet for å muliggjøre prosesser i offentlig virksomhet. Kompleksitetsteori brukes dermed for å analysere og forstå komplekse utfordringer (Head & Alford, 2013; Turner & Baker, 2019). Det kan anses som at kompleksitetsteori beveger fokuset fra reduksjonisme og disjunktive teorier til et mer sammenkoblende og konjunktiv perspektiv for å forstå komplekse problemer. Det er viktig å forstå kompleksitet med utgangspunkt i et bilde av virkelighet som viser at systemer er relasjonelle og i interaksjon med andre systemer og subsystemer innenfor et åpent system. Gjennom en slik forståelse av systemer og anerkjennelse av tids- og kontekstavhengighet kommer vi et steg nærmere håndtering av kompleksitet.

2.1.4 Å håndtere kompleksitet

Når vi forstår komplekse problemer som interaktive og tids- og kontekstspesifikke innebærer dette at de krever tilpassede tilnærming til løsninger. Det betyr at løsninger fra et

tidligere prosjekt eller erfaringer fra et liknende prosjekt ikke kan ukritisk videreføres til neste. De tiltakene som brukes for å løse et problem er sterkt avhengig av tid og konteksten problemet avgrenses i og de involverte aktørene. Dette forutsetter at effektiviteten av et tiltak ikke kan måles og ukritisk videreføres til neste tiltak. Effekten vil variere avhengig av konteksten problemet defineres i og de involverte aktørene som er med på å definere problemet (Willumsen & Ødegård, 2020). Kompleksiteten rundt forståelse og definisjon av et problem fører til at potensielle løsninger til problemet blir begrenset til tid, kontekst og de involverte aktørene. Dette betyr ikke nødvendigvis at det ikke finnes gode løsninger eller at erfaringene ikke kan gjenbrukes, men heller at erfaringer fra et tiltak ikke kan ukritisk generaliseres og brukes som eneste riktig løsning.

Komplekse problemer krever forståelse og erkjennelse i et «åpent system» kontekst. Et åpent system utveksler informasjon, ressurser og styrker, og kan påvirkes av både interne og eksterne miljøfaktorer, i motsetning til et lukket system som er avgrenset og beholder informasjon og ressurser til egen rådighet (Turner & Baker, 2019). Crowley og Head (2017) fokuserer på de involverte aktørene i et slikt åpent system og foreslår at disse utvikler en felles forståelse av problemet der beslutningstakere møter alle forslag til løsninger med åpent sin. Men når i en prosess ulike autonome aktører med ulike verdier og interesser er involvert blir det utfordrende å velge en løsning som tilfredsstillende for alle. Dette kan medføre at løsningene som blir valgt er av inkrementelle sort (Peters, 2017). En inkrementell tilnærming innebærer at problemet deles i mindre delproblemer for så å ta i bruk systematiske stegvise løsninger som kan føre til løsning av det overordnede problemet. En slik tilnærming med marginale forbedringer gir ingen garanti for forbedring av de kausale forhold på makronivå, tvert imot kan de forverre situasjonen og skape nye problemer på mikronivå (Crowley & Head, 2017). Pesch og Vermaas (2020) argumenterer i tillegg at inkrementell tilnærming kan føre til en «lock-in» situasjon. Dette begrunner de med at inkrementelle løsninger kan skape nye institusjonelle avhengigheter eller forventninger hos de involverte aktørene som ikke kan opprettholdes på langsikt ettersom komplekse problemer er i konstant endring og løsningene vil variere etter forhold.

Peters (2017) diskuterer også sentraliserte og desentraliserte løsninger når det gjelder komplekse problemer. På den ene siden er det behov for en sentral institusjon som er hovedansvarlig for et komplekst problem mens på den andre siden er det nødvendig med desentraliserte regionale og lokale løsninger. Han bruker klimaendringer som et eksempel på et komplekst problem som krever en sentralisert global institusjon som kan diskutere og finne

gode løsninger. En slik sentralisert tilnærming vil ha uheldige konsekvenser for andre komplekse problemer som for eksempel fattigdom og levekår som krever regionale og lokale handlinger.

Moderne litteratur har flyttet fokuset fra den gamle instrumentelle systemteori tilnærmingen for lengst og følger et sett med argumenterende, overveiende, samarbeidende og nettverksbaserte tilnærminger for å løse komplekse problemer (Crowley & Head, 2017). Frank Fischer (1993; ref. Crowley & Head, 2017) var en av de første som foreslo en tilnærming som tar utgangspunkt i «collaborative citizen-expert inquiry» som en mulig løsning. Dette kan sammenlignes med samskaping og samskapt læringsprosess som forutsetter at aktuelle aktører jobber tett sammen i en prosess for å komme frem til løsninger sammen. Likevel er det viktig å presisere at de ulike tilnærmingene kan føre til løsninger på enkelte karakteristikk ved komplekse problemer, men det er ingen garanti for at problemet vil løses i sin helhet. Kompleksitet må tas på alvor og målet i de fleste tilfeller ikke er å løse problemet en gang for alle, men heller definere, forstå og erkjenne problemet.

2.2 Kompleksitet og innovasjon i offentlig sektor

I det moderne samfunnet vårt ligger sosiale problemer og deres løsninger under offentlig forvaltning. Offentlig sektor er god på å håndtere og levere tjenester som er standard og rutinerte, derimot er det vanskeligere å håndtere komplekse problemer (Head & Alford, 2013). Det er behov for metoder og rammeverk som lar teoretikere og praktikere til å forstå uunngåeligheten av problemet i stedet for å ha rammeverk som antyder at disse kan resonneres bort (Pesch og Vermaas, 2020). Offentlig sektor står overfor komplekse sosiale og politiske utfordringer, og for å løse utfordringene er det store forventninger til innovasjon i offentlig sektor som et virkemiddel. Selv om offentlig sektor ikke står overfor en konkurrerende marked er sektoren nødt til å innovere for å møte fremtidige utfordringer på en effektiv måte (Karlsen, 2013). For første gang i Norge kom en helhetlig innovasjonspolitik i offentlig sektor i stortingsmelding nr.7, (2008-2009)⁷. En bred definisjon av innovasjon er for eksempel:

«en ny vare, en ny tjeneste, en ny produksjonsprosess, anvendelse eller organisasjonsform som er lansert i markedet eller tatt i bruk i produksjonen for å skape økonomiske verdier» (Stortingsmelding nr. 7, 2008–2009: 13).

⁷ [Innovasjonsmeldingen og offentlig sektor - hva nå? - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#)

Ifølge Karlsen (2013) den siste delen av definisjonen som sier *lansert i markedet eller tatt i bruk i produksjonen for å skape økonomiske verdier* gjelder ikke innovasjon i offentlig sektor, derimot er det mer hensiktsmessig i offentlig sektor å vurdere samfunnsnytteperspektivet av innovasjon. Det er imidlertid ikke mange diskusjoner rundt hva samfunnsnytteperspektivet innebærer. En kan argumentere at bekjempelse av sosialulikhet gjennom innovasjon i utdanningssektor kan være et eksempel på samfunnsnytte. Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2018) definerer innovasjon i offentlig sektor som en ny eller vesentlig endret tjeneste, vare, prosess, organisering eller kommunikasjonsform. Videre utdypes det at tjenesten, varen eller prosessen kan være «ny» for den aktuelle virksomheten og vil regnes som innovasjon selv om den er lansert og tatt i bruk i andre virksomheter (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018).

En grundig forståelse av kompleksitet innebærer at problemer ikke kan forstås adskilt fra deres løsninger. Dermed er offentlig sektor ikke bare en del av løsningen, men også en del av problemet med en struktur som er intakt. Fokuset i offentlig forvaltning har nesten entydig vært på nye, effektive og bedre tilnærminger og metoder for å håndtere komplekse sosiale og politiske problemer, mens det institusjonelle rammeverket står intakt slik det alltid har gjort (Head & Alford, 2013). Det er rom for å diskutere effekter av nye og forbedrede metoder og tiltak som settes i gang som instrumentelle virkemidler for å løse komplekse problemer mens institusjoners struktur og rammeverk ikke har endret seg noe særlig. Når det gjelder komplekse problemer må ofte flere aktører komme sammen og diskutere mulige løsninger sammen i en kontinuerlig prosess hvor det er rom for dialog og refleksjoner. I slike prosesser er det viktig å ta hensyn til institusjonell kompleksitet [interorganisatorisk samarbeid og flernivå styring (Head & Alford, 2013: 716)] i tillegg til de ulike aktørenes verdier og interesser. Kompleksitet er også et viktig begrep for å forstå det moderne offentlig forvaltningen, likevel brukes ikke konsepter og ideer innenfor kompleksitetsteori innenfor offentlig sektor (Klijn, 2008).

2.3 Sosial innovasjon

Innovasjon i sin klassiske betydning er fokusert på økonomisk vekst, produktivitet og markedsrasjonell oppførsel. Slik vekstorientert fokus på innovasjon kan føre til negative sosiale konsekvenser; for eksempel ulikhet, ekskludering og marginalisering av utsatte grupper. Sosial innovasjon betraktes som et motsvar til den vekstorienterte innovasjon som ivaretar verdier som solidaritet og gjensidighet. Sosial innovasjon fremmer nytenkning i sosiale relasjoner for å møte menneskelige behov (Moulaert & Maccallum, 2019). Ideen om sosial innovasjon er

ikke ny, men den har blitt populær i de siste to tiår innenfor offentlig sektor og politikk som er spesielt opptatt av sosiale spørsmål som utvikling, fattigdomsbekjempelse, sosial inkludering, ungdoms velvære, utdanning, og omstilling av offentlig sektor (Moulaert et al., 2017, Moulaert & Maccallum, 2019).

En minimalistisk definisjon av sosial innovasjon som ofte brukes er:

Social innovations are innovations that are social in both their ends and their means (BEPA, 2010:7).

En slik definisjon kan tolkes som nye ideer, produkter, tjenester og modeller som møter sosiale behov samtidig som de skaper nye sosiale relasjoner. Nyskaping av sosiale relasjoner innebærer at ulike aktører og interessenter kommer sammen i en interaktiv prosess med det formål å løse sosiale utfordringer gjennom dialog og interaksjon (BEPA, 2010). En slik prosess hvor ulike aktører kommer sammen for å definere og finne mulige løsninger kan være egnet for å håndtere komplekse problemer ettersom komplekse problemer ofte involverer flere ulike aktører. Den interaktive prosessen ansees som viktig fordi her produseres det sosial kapital (BEPA, 2010). Sosial kapital har stor verdi når det er flere aktører som er involvert i en prosess. Den handler om relasjoner mellom aktørene, fasiliterer transaksjoner basert på tillit, og fører til bedre samarbeid og kollektiv handling (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

Sosiale innovasjoner kan forstås på bakgrunn av to ulike «school of thought». Den teknokratiske eller instrumentelle forståelsen er basert på en diskurs som tar utgangspunkt i samfunnets behov for å finne nye og bedre måter for å imøtekomme sosiale utfordringer (BEPA, 2010, 2014). Sosiale innovasjoner i denne diskursen er presentert som «best practice». Dette innebærer at "ideer som fungerer" (Moulaert & Maccallum, 2019) blir brukt i og mellom ulike institusjonelle eller politiske sammenhenger. Utvikling av «best practice» er nyttig ettersom «ideer som fungerer» blir gjenbrukt slik de er eller med små justeringer uten å sette i gang store ressurser i arbeid for å løse sosiale utfordringer. Imidlertid, organisasjoner må være oppmerksomme på at sosiale utfordringer som er komplekse, tids- og kontekstsspesifikke krever løsninger som er tilpasset den aktuelle utfordringen. En «best practice» forståelse bygger på reduksjonistisk tankegang og dekontekstualiserer det aktuelle problemet ettersom den ikke tar hensyn til tids- og kontekstsaspektet.

Den andre «school of thought» er den sosioøkonomiske forståelsen som identifiserer sosiale innovasjoner gjennom solidaritet, sosiopolitisk fornyelse og institusjonell transformasjon innenfor eksempelvis lokal utvikling eller regional utvikling. I denne diskursen,

endringer i sosiale relasjoner betraktes som transformativ endringer utover etablering av instrumentelle organisasjonsformer og samarbeid (Moulaert & Maccallum, 2019). Sosiale innovasjoner på systemnivå kan føre til endringer i holdninger og verdier, politikk og organisasjonsstrukturer, noe som er etterlengtet i offentlig sektor hvor der institusjonelle rammeverket står intakt (Head & Alford, 2013).

Sosial innovasjon som et motsvar til det vekstorienterte fokuset på innovasjon har tidligere blitt beskrevet som en «bottom-up» prosess. En «bottom-up» initiativ, som kommer fra folket som er nærmest utfordringen, ansees som et bedre fungerende alternativ til «top-down» prosesser som kjennetegner den offentlige måten å ta beslutninger og sette i gang tiltak på. Men i seinere årene har den ideologiske dikotomien mellom negativ «top-down» og positiv «bottom-up» blitt svakere og ifølge Moulaert et al. (2017) brukes det en mer pragmatisk tilnærming til sosiale innovasjoner innenfor politikken. De brukes som virkemiddel innenfor velferdsstaten for å tette hull som forekommer som følge av budsjettinnstramminger og for å effektivisere og forbedre offentlige sosiale tjenester.

Sosial innovasjon fremstilles også som et territorielt fenomen. Moulaert & Maccallum (2019) argumenterer for at sosialt innovative tiltak finner sted som et svar på stedsspesifikke utfordringer gjennom mobilisering av stedets ressurser og relasjoner. Videre utdyper de at sosial innovasjon både som utviklingsgrunnlag og som et analytisk konsept er forankret i territorium. Dette viser at sosial innovasjon er innebygd i kontekst, sosiale relasjoner og institusjoner som er definert av tverrskala og tverrsektoriell dynamikk. Dette tolker jeg som at tiltak og ideer som følge av sosial innovasjon ikke er «one size fits all» konsepter og ikke vil være anvendbar fra en prosess eller prosjekt til neste uten kritikk.

2.4 Den samskapte læringsmodellen

En forståelse av sosial innovasjon som territorielt fenomen som samler flere aktører i en interaktiv prosess kan kobles til aksjonsforskning og den samskapte læringsmodellen. I korte trekk er aksjonsforskning en kontinuerlig prosess hvor ulike aktører som står overfor en kollektiv sosial utfordring samles. Gjennom prosessen letter de etter innovative løsninger og fremmer en ny visjon av utvikling (Moulaert & Maccallum, 2019). Aksjonsforskning tar utgangspunkt i at endring skaper kunnskap, forskeren ikke bare dokumenterer virkeligheten, den også kontekstualiserer virkeligheten og streber for å endre den (Aiken, 2017). Det vil si at

gjennom endringsarbeid får man kunnskap om et system eller en organisasjon. Det er denne kunnskapen som danner grunnlaget for nye tiltak (Klev & Levin, 2021).

Den grunnleggende i forståelsen av endringer er å systematisere og strukturere læringsprosesser. Dette innebærer blant annet å strukturere samspillet mellom «problemeierne» og «pådriverne». Det skilles mellom «problemeierne» (de som opplever et behov for endring av praksis og/eller er de som skal skape utviklingen gjennom ny praksis) og «pådriverne» (som kan være både ledere og interne/eksterne konsulenter) i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021: 71). Den samskapte læringsmodellen begynner med problemavklaring som etableres gjennom en dialog mellom aktørene med det formål at synspunkter kan brytes mot hverandre. I følge Aiken (2017) er dialog et viktig verktøy innenfor aksjonsforskning og samskapingsprosesser, og den fører til en felles forståelse av problemet blant aktører med ulike perspektiver, men de behøver ikke å komme til en enhetlig forståelse av problemet (Karlsen & Larrea, 2014). I den samskapte læringsmodellen utformes det plattform for dialog, refleksjon og læring som finner sted i en kontinuerlig prosess. Utforming av slike plattformer hvor dialog finner sted i strukturert miljø tilpasset samskapt læring er viktig. Det kan være i form av møter mellom to mennesker eller grupper, gruppe diskusjoner, team-building også videre. Når relevante aktører kommer sammen i en prosess, hvor det eksisterer arenaer for å utvikle kunnskap ved problemavklaring og det er rom for felles refleksjoner, dialog og handlinger, fører det til samskaping av læring (Klev & Levin, 2021).

Skillet mellom interne og eksterne slik Klev og Levin (2021) beskriver det gjelder primært organisasjonsutviklingsteori, Karlsen og Larrea (2014) skiller ikke mellom problemeierne og pådriverne på samme måte når de anvender den samskapte læringsmodellen i studier av regional utvikling. De tar utgangspunkt i aksjonsforskners rolle slik Johnsen og Normann (2004: 226-7; ref. Karlsen & Larrea, 2014: 97) beskriver det; aksjonsforsker som fasilitator, som observatør, som tilrettelegger, som deltaker, som brobygger og som tjenesteleverandør. Dermed argumenterer de for at aksjonsforskeren i regional utvikling regnes både som problemeier og pådriver. Argumentasjonene brukes ikke for å fjerne skillet mellom «interne» og «eksterne» fordi dette kan være et godt hjelpemiddel for aksjonsforskeren å presentere seg selv i prosessen til de andre aktørene. Det Karlsen og Larrea (2014) argumenterer for er at forskerens rolle som regional aktør gjør forskeren til problemeier i prosessen og ikke en pådriver som skal løse problemet. Ifølge Karlsen (2010) er forskerens rolle som regional aktør og problemeier spesielt viktig innenfor regional kompleksitet ettersom forskeren fungerer som en aktiv deltaker i endringsprosessen. Kompleksitet i en regional

kontekst er betydelig høyere i forhold til organisasjonsteori, Karlsen (2010) begrunner dette med at regional kompleksitet berører flere autonome aktører med ulike interesser og verdier og de involverte aktørene er avhengige av hverandres ressurser og makt til å kunne gjennomføre endringer i regionen.

I den samskapte læringsmodellen anses aksjonsforskning som en kontinuerlig prosess basert på interaksjon mellom interne og eksterne. Måten aksjonsforskners rolle blir definert i prosessen har betydning for kunnskapsutvikling og læring i prosessen. Som regional aktør bidrar aksjonsforsker med både prosesskunnskap og fagkunnskap, som bidragsyter med prosesskunnskap fasiliterer forskeren dialog blant de andre aktørene. Når forskeren bidrar med fagkunnskap blir han en del av dialogen på lik linje som de andre aktørene, da er det kritisk å være bevisst på at forskerens refleksjoner er bare en av tilnærmingene til problemet og ikke den ultimate løsningen (Karlsen og Larrea, 2014). Ettersom forskeren har en rolle som problemeier og regnes som en av de regionale aktørene, ligger det i aksjonsforskners oppdrag å bidra til problemavklaring, problemløsning, og utvikling av kunnskap gjennom prosessen for regional utvikling. Når det gjelder problemløsning forklarer Karlsen (2010) at de løsningene som blir diskutert i prosessen ikke er nødvendigvis de mest effektive løsningene. De involverte aktørene diskuterer strategiske utvalg av løsninger med utgangspunkt i egne interesser, dermed er aksjonsforskners rolle i regional kompleksitet kritisk. Aksjonsforskerens oppgave bør innebære at de involverte aktørenes meninger utfordres og brytes mot hverandre gjennom refleksjoner i den dialogiske prosessen (Karlsen, 2010).

2.5 Analytisk rammeverk

I det videre vil jeg sammenfatte teorien i et rammeverk for å forsøke å besvare oppgavens forskerspørsmål som er:

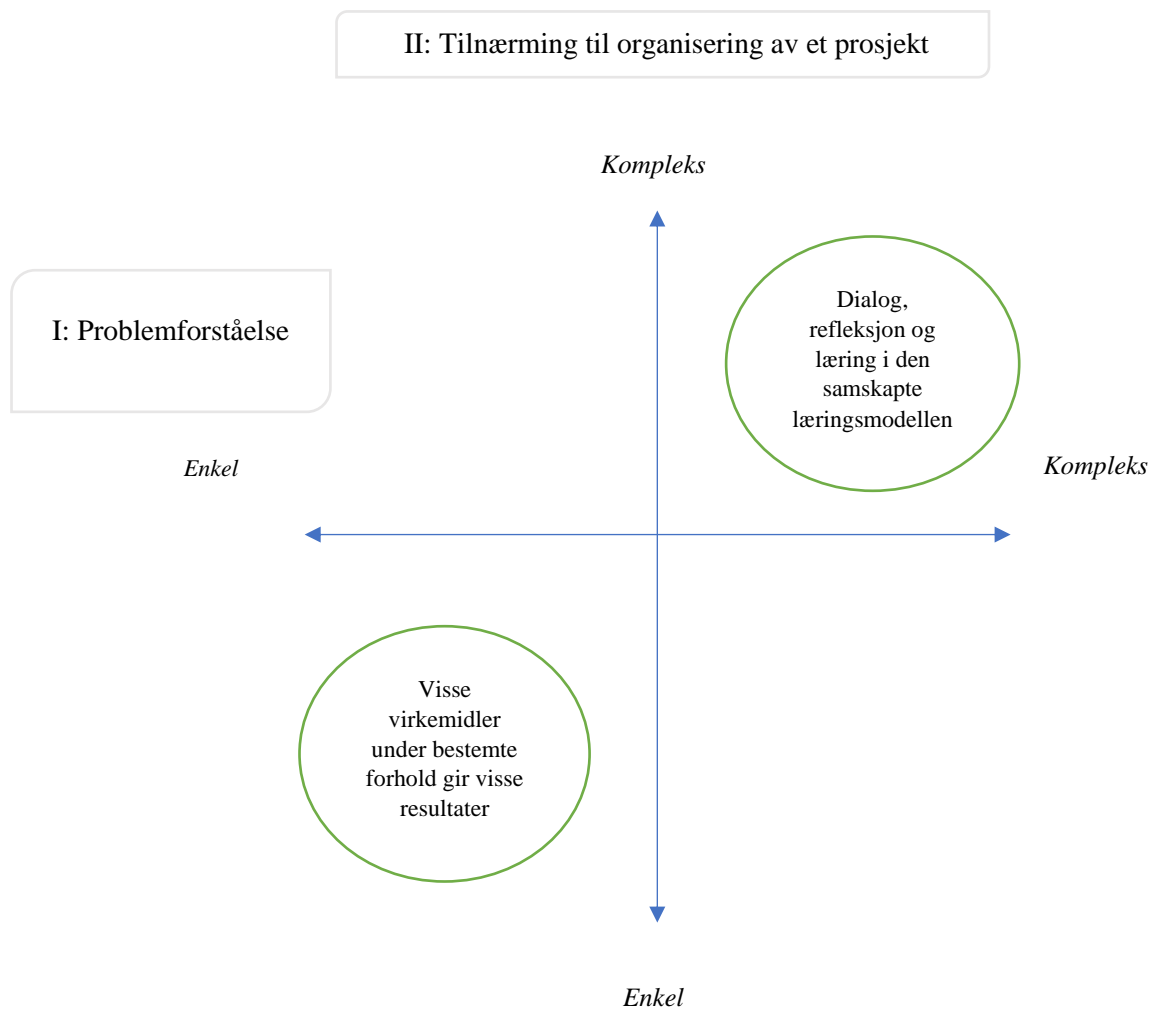
- *Hvordan håndtere kompleksitet i en regional kontekst?*

For å besvare forskerspørsmålet vil følgende delforskerspørsmål bli undersøkt i oppgaven:

- *Hvordan forstås levekårsutfordringer?*
- *Hvordan har den organisatoriske tilnærmingen vært i Venneslabrua?*

I litteraturgjennomgangen er det gjort rede for at problemer kan nyanseres på et kompleksitetsspektrum der problemer kan forstås fra enkle, tamme og veldefinerte til komplekse og vanskelige å definere. En enkel forståelse tilsier at problemet har en klar definisjon og en årsak-virkning sammenheng, mens en kompleks forståelse tilsier at problemet har sammensatte årsaker, berører ulike aktører og definisjonen varierer basert på verdier og interesser hos de ulike aktørene. Fokuset i oppgaven er rettet mot komplekse problemer og hvordan disse kan håndteres, dermed vil også rammeverket og seinere drøftedelen legge vekt på dette. I figuren nedenfor (figur 1) vises forholdene mellom ulike problemforståelse og ulike tilnærming som kan brukes for å håndtere problemene.

Den nederste kvadranten til venstre viser en enkel problemforståelse med utgangspunkt i en lineær årsak-virkning sammenheng. Slik litteraturgjennomgangen viser en enkel og instrumentell tilnærming som tilsier at visse virkemidler under bestemte forhold gir visse resultater, er forenlig med en enkel problemforståelse. Den øverste kvadranten til høyre viser en kompleks problemforståelse og at håndteringen av det krever dialog, refleksjon og samskapt læring i en prosess blant de involverte aktørene. Det er en arena hvor aktørene kan tenke innovativt og samskape ny kunnskap for å håndtere problemet. I den samskapte læringsmodellen er aksjonsforskerens rolle som regional aktør viktig fordi i regional kompleksitet er aksjonsforskeren ikke bare en fasilitator for samskaping av læring, men også en aktiv deltaker i prosessen.



Figur 1: Forhold mellom problemforståelse og tilnærming til organisering av et prosjekt

3. Kontekst og case beskrivelse

3.1 Sosial kontekst og levekår

Agder fylke ble opprettet 1. januar 2020 ved å sammenslå fylkene Vest-Agder og Aust-Agder. I utgangen av andre kvartal 2021 bor 309 534⁸ innbyggere i Agder fordelt på 25 kommuner hvorav Kristiansand kommune er den største med sine omtrent 112 000 innbyggere. Fylket har godt utbygd videregående skoleverk med 26 videregående skoler hvorav 18 er fylkeskommunale og 8 er private. Næringslivet i Agder består av skogbruk, fiske, industri og bergverk, energi og turisme. Til tross for den varierte og konkurransedyktige næringslivet, kommer det frem gjennom en rekke rapporter utarbeidet av blant annet Folkehelseinstituttet, Ungdata og Agderforskning (Ellingsen, Nilsen & Meling, 2009⁹; Bentsen, Kristiansen, Møller & Vardheim, 2016¹⁰; Skogen, Vedaa, Nilsen, Nes, Tallaksen & Aarø, 2020¹¹; Frøyland, Spjelkavik, Bernstrøm, Ballo & Frangakis, 2020¹²) at regionen opplever vedvarende levekårsutfordringer.

Fylkeskommunen og kommunene på Agder har jobbet i flere tiår for å skape bedre levekår i regionen. Selv med flere tiårs arbeid, sterkt politisk engasjement og målrettet tiltak har noen utfordringer vært vedvarende over lang tid. Noen av de største utfordringene er lav sysselsetting, mange uførepensjonister, stort antall som jobber i deltidsstillinger og ungdom med sammensatte problemer som utenforskap og psykiske plager. Levekårssatsing på Agder er spesielt rettet mot barn, ungdom og unge voksne. Levekårssatsingen basert på en samskapende lederskap med en målsetting om å bedre levekår på Agder er en helhetlig og langsiktig satsing. Helhetlig arbeid innebærer en koordinert prosess hvor fylket, kommuner og stat slår sammen krefter og ressurser for å ta tak i levekårsproblematikken. Langsiktighetsperspektivet innebærer at arbeidet med å konkretisere og sette i gang tiltak og å systematisere samarbeidet mellom de ulike aktørene vil fortsette i tiden fremover¹³.

Regionplan Agder 2030 har som mål at en høyere andel elever skal gjennomføre videregåendeopplæring, noe som vil føre til at flere vil komme inn på arbeidsmarkedet med formal kompetanse eller fortsette på høyere utdanning. For å nå målsetningen har fylkeskommunen iverksatt flere tiltak rettet mot ungdom og unge voksne. Det kommer frem i

⁸ [Befolkningen \(ssb.no\)](https://ssb.no)

⁹ [Microsoft Word - Fou0209Ungmarg.doc \(senterforlikestilling.org\)](#)

¹⁰ [Ung-i-Agder-2016-rapport.pdf \(korus-sor.no\)](#)

¹¹ [Fo \(agderfk.no\)](https://fo.agderfk.no)

¹² [Lindeneslosen sluttrapport \(oslomet.no\)](#)

¹³ [Bedre levekår på Agder - Agder fylkeskommune \(agderfk.no\)](#)

regionplanen at fullført utdanning og tilknytning til arbeidslivet kan gi bedre levekår for ungdom og unge voksne¹⁴. I det neste to delkapitler skal jeg presentere to av disse tiltakene, Venneslabrua og Lindesneslosen, som er satt i gang på videregående skole for å bistå ungdom med å fullføre utdanningen. Både Venneslabrua (Prosjektbeskrivelse, 2018) og Lindesneslosen (Borø, 2017) er omtalt som levekårssatsing og viser hvordan komplekse problemer som levekårsutfordringer i Agder håndteres i offentlig sektor. Derfor brukes Venneslabrua som case og Lindesneslosen som et bakteppe til å forstå utviklingen i Venneslabrua, for å besvare masteroppgavens forskerspørsmål.

3.2 Case beskrivelse: Venneslabrua

Ideen om prosjektet *Venneslabrua -fra ungdomstid til arbeidsliv*, ble satt i gang som forebyggende og tidlig innsats gjennom en helhetlig tilnærming til å jobbe med ungdom som står i fare for eller har falt ut av studier og arbeidsliv. Bakgrunnen for prosjektet er økt fokus på levekårsutfordringer, og en helhetlig og langsiktig satsing for å bedre levekår i Agder. I 2018 begynte prosjektet som et samarbeid mellom Vennesla kommune, NAV Vennesla, NAV Vest-Agder, utdanningsavdeling i Vest-Agder fylkeskommune og Universitetet i Agder (prosjektbeskrivelse, 2018). Fra og med 2021 er det Agder fylkeskommune som er prosjekteier og prosjektet har blitt utvidet til å omhandle en styrket elevtjeneste i Agder. Per i dag heter prosjektet *en styrket elevtjeneste for bedre levekår i Agder* og Venneslabrua gjennomføres som pilot på Vennesla videregående skole som en del av den helhetlige og systematiske levekårssatsingen som Agder fylkeskommune har koordineringsansvaret for (prosjektbeskrivelse, 2020).

I den første prosjektskissen som ble utarbeidet i 2018 beskrives målgruppen som ungdom 16-21 år som er i fare for å falle ut av skolen eller har avsluttet skolegang uten å være kvalifisert. I tillegg omfatter målgruppen ungdom 21-24 år som er i skole eller har skolerett og ungdom som er i overgangsfasen mellom ungdomsskole og videregående skole. Mens prosjektbeskrivelsen utarbeidet i slutten av 2020 drøfter behovet for en ytterligere avgrensing av målgruppen, og problemstillinger som omfattes ikke av tiltakets ansvarsområde og kompetanse. Formålet med prosjektet er å sette i gang forebyggende og tidlig innsats rettet mot ungdom slik at de gjennomfører et utdanningsløp og deltar i arbeidslivet. På denne måten vil prosjektet bidra til at færre ungdommer får behov for trygdeytelser og gi positive effekter på

¹⁴ [Ungdom og unge voksne – Veikart for bedre levekår \(levekaragder.no\)](https://www.veikart.no/veikart-for-bedre-levek%C3%A5r)

levekår i Vennesla (prosjektbeskrivelse, 2018). Gjennom å rette fokuset mot styrking av elevtjenesten vil en forsikre gode forutsetninger for at hele fylket kan dra gevinster av prosjektet. I tillegg har fokuset i stor grad blitt rettet mot å utvikle en samlet metodikk, nærmere bestemt en håndbok og veileder, som kan videreføres til andre skoler (prosjektbeskrivelse, 2020).

Venneslabrua i utgangspunktet ble delt i to satsinger basert på grundig gjennomgang av flere faktorer som kan påvirke gjennomføring i videregående opplæring (prosjektbeskrivelse, 2018). Blant annet var det gjennomført kvalitative undersøkelser av unge NAV-brukere i NAV Vennesla. Den ene satsingen omhandlet økte ressurser som styrker skolens ordinære elevtjenesten og den andre etablering av en base tilknyttet skolen. Mens hovedmålet fortsatt er å styrke elevtjenesten for å bedre levekår, har den andre satsingen ikke blitt videreført i den nye prosjektbeskrivelsen. I tillegg er det utarbeidet prosjektprodukt som innebærer oversikt over elevtjenestens organisering, utarbeidelse av en metodikk som kan brukes i arbeid med utsatt ungdom og samarbeid med ulike aktører (prosjektbeskrivelse, 2020). Tanken videre i den nye prosjektbeskrivelsen (2020) er å bruke erfaringer fra Lindesneslosen i piloten Venneslabrua, og i samarbeid med UiA utarbeide en brukerhåndbok og veileder for en metodikk som kan brukes i veiledning og arbeid med utsatte ungdom på skolen.

Venneslabrua som pilotprosjekt på Vennesla videregående skole startet opp i høst 2019 med fem stillinger som ungdomsveiledere som jobber tett med ungdom i målgruppen. Samtidig jobbes det med å dokumentere effekter og resultater av piloten slik at det kan utarbeides en veldokumentert og velbegrunnet søknad til arbeids- og velferdsdirektoratet om overføring av midler fra trygdeytelser til permanent drift av tiltaket (prosjektbeskrivelse, 2020). I tillegg er Universitetet i Agder engasjert med formål om samskaping av kunnskap i form av utvikling av håndboken og etablering av en arbeidsmetodikk.

3.3 Lindesneslosen

Lindesneslosen ble satt i gang i 2014 som forebyggende innsats rettet mot ungdom i Lindesnesregionen og har blitt beskrevet av prosjektleder som et levekårsprosjekt (Borø, 2017). Målsettinger for prosjektet omhandlet høyere gjennomføringsprosent for videregående skoler i Vest-Agder og redusert overgang av unge til uføretrygd. Dette målet skulle oppnås gjennom en tilpasset Supported Employment (SE) modell som tilrettelegger for proaktiv oppfølging, individuell tilrettelegging og tett samarbeid med lærere og arbeidsgivere (AFI, 2020).

Bakgrunnen for prosjektet var at det manglet helhetlig koordinering og parallellitet mellom hjelpeapparatet til ungdom som har et behov for støtte til å gjennomføre et utdanningsløp eller komme ut i arbeidslivet (Borø, 2017).

Lindesneslosen begynte som et treårig prosjekt, men har vært i drift som en del av elevtjenesten etter endt prosjektperiode. Målgruppen er ungdom 15-21 år bosatt i Audnedal, Lindesnes, Mandal, Marnardal og Åseral kommunene, og det jobbes med å koordinere innsats fra NAV, fylkeskommune og kommunene i regionen for å tilby et helhetlig tilbud til utsatte ungdom. Arbeidet er basert på SE tilnærming, men Lindesneslosen har utviklet en ny modell som er tilpasset elever i ungdomsskole og videregående skole og dermed i sluttrapporten (AFI, 2020) fremstår den som utviklingsprosjekt. SE modellen har fokus på arbeid i form av ordinær ansettelse, dette er noe som ikke passer til ungdom uten formal kompetanse. Dermed har Lindesneslosen supplert modellen med utvikling av mestringstro hos ungdommen gjennom motivasjonsarbeid sammen med lokalt arbeidsliv. Losene har veiledet ungdommen i forhold til (om)valg av studieretning og finne riktig retning i livet gjennom oppsøkende virksomhet (AFI, 2020).

I sluttrapporten (AFI, 2020) beskrives Lindesneslosen som en organisatorisk innovasjon i skolesystemet fordi tilbudet har blitt en ordinær og integrert del av elevtjenesten i regionen. Sluttrapporten utdyper at Lindesneslosen bistår skole med spisskompetanse gjennom en systematisk og metodisk bruk av ordinære arbeidsplasser til å hjelpe utsatte ungdom med gjennomføring av utdanningsløpet. Tiltaket skreddersyr opplæring rettet etter individuelle behov gjennom tett og proaktiv oppfølging og samarbeid med lokale arbeidsgivere, noe som det tradisjonelle tilbudet i skole ikke klarer å tilby. Tiltaket er godt etablert og er en del av elevtjenesten per i dag med gode rutiner for henvisning og inntak, tydelig målgruppe og godt samarbeid med andre instanser for eksempel NAV, skolehelsetjenesten og politiet. Arbeidet er basert på oppsøkende og tett oppfølging og etablering av relasjoner med arbeidsgivere, og fokuset er rettet mot ordinært utdanningsløp og arbeid.

Relasjonsbygging og opprettholdelse av relasjoner med arbeidsgivere, tett individuell oppfølging, oppsøkende arbeid og teamsamarbeid har vært noen av faktorene som har drivet frem tiltaket, oppsummerer sluttrapporten (2020). Det kommer også frem at manglende kunnskap om SE, mangel på tydelige rutiner og utfordringer i samarbeid med skole og andre instanser har skapt utfordringer i fremdrift av tiltaket. Lindesneslosen har bidratt til gjennomføring av videregående opplæring gjennom individuell tilpasset oppfølging av

ungdom og bruk av ordinært arbeid som inkluderingsmiddel. Når det gjelder resultatene av tiltaket viser ikke dataene noe samlet tegn på forbedring i Lindesnesregionen til sammenlikning med resten av landet (AFI, 2020: 76). Likevel betyr ikke dette at tiltaket ikke har oppnådd resultat, dataene må tolkes med forsiktighet fordi disse tar ikke hensyn til andre faktorer som kan ha påvirkning på samlet resultatene. Dataene for eksempel ikke tar i betraktning andre regionale endringer som kan påvirke utfallet eller det at tallene gjelder alle ungdom i regionen og ikke bare de ungdommene som har deltatt i tiltaket. Det er også viktig å ta i betraktning at en sammenlikning med resten av landet innebærer at Lindesneslosen blir sammenliknet med summen av alle andre tiltak rettet mot ungdom i andre regioner i samme tidsperiode (AFI, 2020).

4. Metode

Metode har sitt opphav i det greske språket og betyr en bestemt vei mot et mål (Johannessen, tufte & Christoffersen, 2016). For å nå mitt mål, som er å besvare forskningsspørsmålet, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode for å samle data. Kvalitativ metode vektlegger forståelse og nærhet til studieobjektet og dermed egner seg godt til å forstå kompleksitet i en regional kontekst. Kvalitative data oppstår i interaksjon mellom forskeren og informanten og samles i tekstformat (Tjora, 2020), dermed har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med nøkkelpersoner og vært deltakende observatør i møter mellom de involverte aktørene for å samle mine data. Kvalitative studier omfatter ofte få enheter, derfor er det vanlig å bruke casestudier innenfor den kvalitative metoden.

4.1 Casestudie

I korte trekk defineres casestudie som empirisk metode for grundig undersøkelse av et dagsaktuelt fenomen i dets særegne kontekst (Yin, 2018). Denne masteroppgaven er gjennomført som et ledd i et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Agder og Agder fylkeskommune og jeg har valgt å undersøke levekårsutfordringer i Agder. Det har vært økende fokus rettet mot levekårsutfordringene i Agder siden den første rapporten om dårlige levekår i Agder ble presentert i 1993 (Røed, 1993). Problemstillingen er dermed dagsaktuelt, og den er avgrenset i en regional kontekst, som er Agder. Jeg har valgt å gjennomføre casestudie fordi det gir et nyansert bilde av virkeligheten, og har gitt muligheten til å undersøke hvordan forståelsen av fenomenet utviklet seg fra prosjektbeskrivelsen utarbeidet i 2018 til ressursgruppemøtene, erfaringsutvekslingsseminaret og de gjennomførte intervjuene i 2021. Flyvbjerg (2006) argumenterer at casestudie passer fint innenfor samfunnsvitenskap ettersom kunnskap og læring er kontekstavhengig. På bakgrunn av dette passer casestudie fint for å undersøke og forstå regionalt kompleksitet. Gjennom å delta i ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret har jeg utviklet en dypere forståelse av kontekstavhengig kunnskap og læring, samt hatt muligheten til å undersøke nærmere hvordan kontekst og tid påvirker de beslutningene som blir tatt for å imøtekomme komplekse problemer.

I denne oppgaven brukes Venneslabrua som case som er i prosjektperiode nå og i oppstartsfasen har eksistert på siden av det etablerte skolesystemet. I tillegg til Venneslabrua brukes Lindesneslosen som et bakteppe for å forstå og analysere Venneslabrua i møte med samarbeidsprosjektet mellom UiA og Agder fylkeskommune. Minst en representant fra Lindesneslosen har vært tilstede i alle møter, formålet med dette har vært å dra nytte av

erfaringer fra Lindesneslosen for å videreutvikle Venneslabrua. Gjennomgang av sluttrapporten i Lindesneslosen, prosjektbeskrivelsene i Venneslabrua, samt observasjoner av dynamikken mellom representanter fra Lindesneslosen og Venneslabrua har dannet rikelig mengde med data for å forstå disse to tiltakene i forhold til hverandre.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Metoder for datainnsamling

Denne masteroppgavens formål er å undersøke hvordan komplekse problemer forstås og håndteres i en regional kontekst. Jeg har benyttet meg av deltakende observasjoner, semistrukturerte intervjuer og andre primærkilder som prosjektbeskrivelser i Venneslabrua og sluttrapporten i Lindesneslosen som metode for datainnsamling og for å besvare oppgavens forskerspørsmål. En kombinasjon av flere måter å samle data på har gitt meg mest mulig relevant og pålitelig informasjon. Ved observasjoner har jeg fått innsikt i hvordan de ulike aktørene samhandler i prosessen, mens ved å gjennomføre intervjuer har jeg fått informasjon fra intervjuobjektene om deres opplevelser og hvordan de oppfatter sine handlinger. Kvalitative studier tar utgangspunkt i informantenes egne opplevelser og meningsdannelser, og hvilke konsekvenser meninger har (Tjora, 2021). Sist, men ikke minst har jeg fått innsikt i hva som var planlagt før oppstart av prosjektet gjennom prosjektbeskrivelsen i Venneslabrua.

Jeg har vært med på deltakende observasjoner i fire ressursgruppemøter og et erfaringsutvekslingsseminar mellom de involverte aktørene i samskapingsprosessen i Venneslabrua prosjektet, arrangert i perioden november 2020 til juni 2021. Ressursgruppe er en mindre gruppe med faste representanter fra Agder fylkeskommune, Venneslabrua og UiA. Disse sammen med andre relevante aktører som for eksempel Lindesneslosen, Vennesla videregående skole og elevtjenesten, har deltatt i ressursgruppemøtene. Deltakende observasjon som metode egner seg godt til studier av samspill og samhandling mellom aktører i en prosess (Johannessen, tuft & Christoffersen, 2016). Jeg har hatt kjennskap til prosjektet Venneslabrua og representant fra prosjektet i disse møtene fra tidligere gjennom min jobb i NAV Vennesla. Samt har jeg hatt kjennskap til en av representantene fra Agder fylkeskommune gjennom et tidligere emnet i dette studieløpet på UiA, dermed følte min deltakelse i møter naturlig og ikke forstyrrende. Gjennom deltakende observasjoner har jeg hatt mulighet til å ta grundige notater underveis, men også sett kompleksiteten i en samskapingsprosess i sanntid og i den konteksten prosessen gjennomføres i. Det var også en fordel at jeg hadde mulighet til å være med i prosessen på en syv måneders periode ettersom

jeg fikk muligheten til å observere hvordan prosessen og dynamikken blant de ulike aktørene utviklet seg over tid.

I tillegg til deltakende observasjoner har jeg brukt semistrukturerte intervjuer. Jeg hadde utarbeidet en overordnet intervjuguide med noen forhåndsbestemte tema og spørsmål som utgangspunkt, men temaene, spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene varierte i hvert enkelt intervju. Dette begrunnes med at jeg ønsket å ha en så naturlig samtale som mulig med intervjuobjektene uten at det ble et rigid spørsmål-svar runde. Valg av semistrukturerte intervju med åpne spørsmål begrunnes også med at jeg var ute etter utfyllende svar fra informantene basert på deres opplevelser og ønsket minst mulig innvirkning fra meg. Gjennomføring av intervju som metode egner seg godt i studier av meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2021).

For å velge intervjuobjekter har jeg tatt i bruk strategisk utvelgelse, som innebærer at intervjuobjekter velges med utgangspunkt i hensiktsmessighet fremfor representativitet. Det betyr at forskeren bestemmer først en målgruppe og deretter personer i målgruppen som kan gi mest nødvendig data (Johannessen, tuft & Christoffersen, 2016). I dette tilfelle ville et representativt utvalg inkludert representanter fra UiA, Agder fylkeskommune, Lindesneslosen og Venneslabrua. Men gjennom deltakende observasjoner i ressursgruppemøtene hadde jeg samlet mye data som kom fra denne gruppen, det jeg vurderte som hensiktsmessig var å gjennomføre intervju med ungdomsveilederne i Venneslabrua. Dette fordi de jobber nærmest målgruppen og deres hovedoppgave er også prosjektets delmål, å hjelpe ungdom til å gjennomføre videregående opplæring, som forventes å resultere i oppnåelse av hovedmålet, å bedre levekår.

Jeg har også brukt dokumentanalyse av skriftlige primærkilder som sluttrapporten i Lindesneslosen (2020) og prosjektbeskrivelsene i Venneslabrua (2018, 2020). Den første prosjektbeskrivelsen i Venneslabrua utarbeidet i 2018 viser hva prosjektet omhandlet til å begynne med sammenliknet med intervjuene som viser hvordan prosjektet har utviklet seg. Gjennom å inkludere prosjektbeskrivelsene får jeg innsikt i hvordan prosjektet og forståelse av levekårsutfordringer har utviklet seg over tid, både fra den første prosjektbeskrivelsen i 2018 til den andre prosjektbeskrivelsen i 2020 og fra de statiske prosjektbeskrivelsene til den dynamiske forståelsen i ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret. Sluttrapporten fra Lindesneslosen utarbeidet i 2020 har jeg brukt som et bakteppe for å forstå utviklingen i

Venneslabrua. Lindesneslosen er viktig i dette studiet fordi erfaringer fra dette blir brukt til å videreutvikle Venneslabrua.

4.2.2 Oversikt over data

Tabell 1 viser en oversikt over ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret jeg har deltatt i, samt intervjuene jeg har gjennomført.

Hendelse	Dato	Innhold
Ressursgruppemøte	17. November 2020	Oppstartsseminar med rolleavklaring, presentasjon av Venneslabrua og problemidentifisering
Ressursgruppemøte	12. Januar 2021	Presentasjon av Supported Employment og erfaringer fra Lindesneslosen
Erfaringsutvekslingsseminar	12. Februar 2021	Begrepsavklaring og fokus på praksis mellom ungdomsveilederne i Venneslabrua og representanter fra elevtjenesten i Mandal videregående skole og Vennesla videregående skole
Ressursgruppemøte	16. April 2021	Diskusjon -Venneslabrua som en forsterkning av elevtjenesten i Vennesla videregående skole -Profesjonalisering av praksis
Ressursgruppemøte	08. Juni 2021	Fra prosjekt til varig endring
Intervjuer	09. Juni – 15. Juni 2021	Semistrukturerte intervjuer med ungdomsveilederne i Venneslabrua

Tabell 1: Oversikt over data

Ressursgruppemøtene ble arrangert for å samle representanter fra de involverte aktørene for eksempel fra UiA, Agder fylkeskommune, Venneslabrua, Vennesla videregående skole og Lindesneslosen, med ulike tema som er presentert i tabellen. De involverte aktørene i erfaringsutvekslingsseminaret var representanter fra Lindesneslosen, elevtjenesten i Mandal videregående skole, elevtjenesten i Vennesla videregående skole, ungdomsveilederne i

Venneslabrua og representanter fra Agder fylkeskommune. Formålet var begrepsavklaring og å skape en fellesforståelse rundt de begrepene som blir brukt i møte med samarbeidspartnere, arbeidsgivere, ungdom og deres foresatte, og å utveksle erfaringer fra praksis i Lindesneslosen og Venneslabrua.

Tabell 2 viser en oversikt over dokumentene som har blitt brukt. Videre i oppgaven vil prosjektbeskrivelsen utarbeidet i 2018 betegnes som prosjektbeskrivelse (A) og prosjektbeskrivelsen utarbeid i 2020 som prosjektbeskrivelse (B).

Dokument	Dato
Prosjektbeskrivelse: Venneslabrua – fra ungdomstid til arbeidsliv	August 2018
Prosjektbeskrivelse: En styrket elevtjeneste for bedre levekår i Agder – En videreutvikling av Venneslabrua	Desember 2020
Sluttrapporten i Lindesneslosen	Desember 2020

Tabell 2: Oversikt over dokumenter

4.2.3 Gjennomføring av intervjuer

Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med de fem ungdomsveilederne, der en av de fungerer også som koordinator for ungdomsveilederne i Venneslabrua. Kommunikasjonen ut til ungdomsveilederne gikk gjennom koordinatoren fordi det var enklere og tidsbesparende å kontakte koordinatoren enn å kontakte et og et intervjuobjekt. Informantene kunne selv velge tidspunktet og intervjuene ble holdt digitalt via Teams på grunn av smittevernsrestriksjoner som følge av Covid-19.

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 08-15 juni 2021, og hvert intervju varte i cirka en time. Intervjuobjektene har blitt informert om sine rettigheter og gitt muntlig samtykke til opptak og bruk av dataene i denne masteroppgaven. I tillegg til opptak tok jeg notater underveis og skrev en liten oppsummering i slutten av intervjuet. Oppsummeringene i tillegg til mine tanker om intervjuet omhandler små notater som «[informant] ler og sier hvor mye tid har vi når h*n ble bedt om å fortelle sin opplevelse som ansatt i prosjektet» eller «[informant] gjentar flere ganger at h*n ikke kan si mye om tema». Hensikten med disse notater var å fange noe av helhetsbilde ettersom intervjuene ble gjennomført digitalt, noe som førte til begrenset oversikt

over informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. I etterkant av intervjuene har jeg vurdert at denne begrensningen hadde ikke noen spesifikk innvirkning i denne masteroppgaven. Intervjuene har blitt transkribert i etterkant og deretter systematisert og sammenfattet tematisk for å finne likheter og ulikheter eller utsagn som skilte seg ut.

4.3 Dataanalyse

Gjennom deltakende observasjoner har jeg tatt notater som har bidratt til å skape en oppfatning av sentrale temaer som kompleksitet, dialog, fellesrefleksjon og samskaping i en prosess. Gjennomføring av deltakende observasjoner innebærer at datainnsamling og dataanalyse foregår parallelt (Johannessen, tuft & Christoffersen, 2016). Dataanalyse underveis har ført til at jeg har jobbet målrettet med å avgrense tema og forskningsspørsmålet i denne oppgaven. Etter det første møtet i november 2020 begynte jeg med et tema som omhandlet organisasjonsutvikling, endring og endringsledelse, men etter hvert flyttet jeg fokuset mot komplekse problemer og håndtering av disse. Denne endringen skjedde etter observasjoner rundt hvordan aktørene snakket om levekårsutfordringer og hvordan de ønsket å løse utfordringene sammenliknet med problemforståelse og problemhåndtering slik det var fremstilt i prosjektplanen.

Det ble brukt Nvivo for koding av intervjuene, men etter hvert vurderte jeg at en slik koding ikke egnet seg godt nok til å analysere kvalitative data. Jeg ønsket å få innsikt i informantenes opplevelser og oppfatninger derfor benyttet jeg i stedet for fargekoding for å spisse data etter tema både på innsamlet data fra deltakende observasjoner og intervjuer. Jeg har sortert dataene etter det analytiske rammeverket presentert i teoridelen, basert på to dimensjoner. Den ene er forståelsen av levekårsutfordringer fra enkel til kompleks og den andre er tilnærming til problemløsning fra instrumentell til utforskende. I tillegg til dette har jeg kategorisert dataene med utgangspunkt i de ulike kildene, for eksempel problemforståelsen i prosjektbeskrivelsene, problemforståelsen hos aktørene i ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret, og problemforståelsen hos ungdomsveilederne. En slik kategorisering har bidratt til å identifisere hvordan levekårsutfordringene i Agder blir forstått i de statiske prosjektbeskrivelsene og intervjuene sammenliknet med forståelsen i ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret. Mens prosjektbeskrivelsene og intervjuene anses som statiske kilder som viser problemforståelsen avgrenset i en bestemt tid, kunne jeg observere dynamikken mellom aktørene og i dialogen i ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret. Dataene har også blitt analysert i en kronologisk rekkefølge for

å undersøke utviklingen som har skjedd i prosjektet fra august 2018 når den første prosjektbeskrivelsen ble utarbeidet til juni 2021 når det siste intervjuet ble gjennomført.

4.4 Reliabilitet og validitet

Studiets reliabilitet handler om hvilke data som brukes, hvordan dataene samles og bearbeides og om i hvilken grad ville andre kommet til samme resultat som jeg har gjort hvis de hadde gjennomført samme studiet. I kvalitative studier er slike krav lite hensiktsmessig fordi datainnsamlingsmetoder er ikke strukturerte (Johannessen, tuft & Christoffersen, 2016). Utfordringen i denne sammenhengen er at det er jeg som har innhentet, tolket og analysert dataene med utgangspunkt i mine vurderinger. Jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer, der samtalen har styrt hvilken data som har kommet frem, og observasjoner, som har vært kontekststøttede. Disse har blitt påvirket av mine faglige kunnskaper og mine personlige erfaringer både fra tidligere og fra tiden jeg har vært involvert i prosessen. Det vil da være lite sannsynlig at andre ville kommet til samme empiriske vurderingene som jeg. I tillegg er studier som omhandler prosesser utfordrende fordi aktørenes opplevelser og oppfatning av prosessen kan variere gjennom prosessperioden. Imidlertid er det mulig å vurdere oppgavens reliabilitet basert på informantenes pålitelighet. I og med at jeg har vært deltakende observatør har mine data en fordel at jeg har samlet data om aktørenes refleksjoner og handlinger i selve prosessen i tillegg til hva som blir sagt om temaene i intervjuene. Dataene fra intervjuene viser også flere likheter i hvordan ungdomsveilederne jobber og opplever prosjektet. Dette kan være med på å øke studiets reliabilitet.

Når det gjelder validitet handler det om hvorvidt kan dataene generaliseres og videreføres. Casestudier blir møtt med skeptisisme på bakgrunn av den oppfattelsen at enkeltcasestudier ikke kan skape grunnlag for generalisering og dermed ikke kan bidra til vitenskapelig kunnskap (Flyvbjerg, 2006). Flyvbjerg (2006) utdyper at formell generalisering er bare en av mange måter å utvikle kunnskap på. Kunnskapsutvikling og formidling i den kollektive prosessen i et samfunn er ikke avhengig av formell generalisering av kunnskap. I tillegg generalisering av kunnskap innebærer at viktige aspekter som kontekst, unikheter, prosess og tid må legges til side for å bygge enkle teorier (Tsoukas, 2017). Denne masteroppgaven tar for seg komplekse problemer og disse forstås og håndteres best når vi tar hensyn til unikheter, kontekst og tid. Selv om det enkeltcasestudier anses som ikke generaliserbare, er den godt egnet til å undersøke kompleksitet. I tillegg til dette er det verdt å merke at en teoretisk generalisering av kompleksitetsstudier kan videreføres. De konklusjonene jeg kommer frem til kan

generaliseres og brukes i en regional kontekst, men ville mest sannsynligvis ikke gjelde for hele Norge. Dette betyr at en kan generalisere for eksempel at kompleksitet krever samskaping og dialog mellom de involverte aktørene, men resultatene fra den samskapte læringsprosessen ikke kan generaliseres og brukes ukritisk i andre kontekst. Mitt mål med denne masteroppgaven er ikke nødvendigvis å utarbeide konklusjoner som kan generaliseres og videreføres ukritisk, men tvert imot mitt ønske er at masteroppgaven vil ta oss et steg i retningen av erkjennelsen at komplekse utfordringer krever kompleks tenkning.

5. Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine data opp mot de teoriene jeg har beskrevet i teorikapittelet og min analytiske modell i delkapittel 2.5.

5.1 Forståelsen av levekårsutfordringer

Jeg vil starte med å vise hvordan levekårsutfordringene fremstilles i utredninger, prosjektbeskrivelsen og hos aktørene som deltar i Venneslabrua. Formålet med denne drøftingen er å forsøke å besvare mitt første delforskerspørsmål som er: **Hvordan forstås levekårsutfordringer?**

5.1.1 Forståelsen av levekårsutfordringene i utredninger og prosjektbeskrivelsen

Levekårsutfordringene i Agder har blitt drøftet i en rekke rapporter gjennom årene. Rapporten *Surt liv på det blide Sørland* (Røed, 1993) viste en serie uheldige forhold knyttet til helse og levekår på Agder, seinere har den blitt supplert med en rekke andre rapporter (Ellingsen, Nilsen & Meling, 2009¹⁵; Bentsen, Kristiansen, Møller & Vardheim, 2016¹⁶; Skogen, Vedaa, Nilsen, Nes, Tallaksen & Aarø, 2020¹⁷) som lister opp mulige årsaker til levekårsutfordringer i Agder. Fellesnevneren for disse rapportene synes å være et manglende helhetsbilde av levekårsutfordringene og en diskusjon rundt hvordan kan årsakene forstås i relasjon til og i interaksjon med hverandre. Dette kan tolkes som mangel på en kompleks forståelse av levekårsutfordringene i Agder. Rapportene skiller og sorterer mulige årsaker for å kunne definere levekårsutfordringene, men de mangler en forståelse og erkjennelse av kompleksiteten rundt dem. Dette tyder på en enkel forståelse av levekårsutfordringene, dvs. at de er tamme, godartede, kan skilles og sorteres og ikke minst har en klar definisjon. At problemer er definerbare omhandler en lineær forståelse av et problem, dette betyr at årsaken til problemet kan identifiseres og det kan settes inn tiltak i forsøk på å løse problemet (Head & Alford, 2013; Crowley & Head, 2017; Pesch & Vermaas, 2020).

En slik enkel fremstilling av levekårsutfordringer kommer også frem i prosjektbeskrivelsen av Venneslabrua. Dette er et tiltak i Vennesla videregående skole for å

¹⁵ [Microsoft Word - Fou0209Ungmarg.doc \(senterforlikestilling.org\)](#)

¹⁶ [Ung-i-Agder-2016-rapport.pdf \(korus-sor.no\)](#)

¹⁷ [Fo \(agderfk.no\)](#)

bedre levekår i Vennesla ved at ungdom gjennomfører videregående opplæring. I prosjektbeskrivelsen (A) står det:

Formålet med prosjektet er å fremme unges muligheter til å fullføre ordinært studieløp, og dermed en formell kvalifisering som bidrar til å fremme deres muligheter for arbeidsdeltakelse. (Prosjektbeskrivelse, 2018: 3)

Dårlige levekår kobles til lav sysselsetting, og for å øke arbeidsdeltakelse settes det i gang tiltak som vil hjelpe ungdommene til å gjennomføre utdanningsløpet. På denne måten har man definert problemet og funnet frem til årsaken til problemet, som er lav sysselsetting. Dermed forventes det at et tiltak rettet mot ungdom på videregående skole vil hjelpe de til å gjennomføre videregående opplæring og bli kvalifisert til arbeid eller videreutdanning. Dette er et eksempel på en lineær tankegang der antakelsen om at visse tiltak gjennom en prosess med bestemte forhold vil produsere visse resultater (Tsoukas, 2017) ligger til grunn for problemforståelsen i prosjektbeskrivelsen til Venneslabrua. Videre står det i prosjektbeskrivelsen (A):

Ønskede resultater for prosjektet er at det skal øke gjennomføringen i videregående opplæring i Vennesla. Når det gjelder effekter av piloten handler dette om å hindre at ungdom kommer til NAV, som et resultat av at de har fått gjennomført videregående opplæring, og dermed går ut i arbeidslivet eller til videre studier. Dette vil underbygge det overordnede målet der en helhetlig og langsiktig levekårssatsning bidrar til at unge kvalifiseres for arbeid. (Prosjektbeskrivelse, 2018: 20)

Det står for eksempel ikke noe om hva som legges i begrepene *helhetlig* og *langsiktig*, heller ikke mye om hvordan Venneslabrua kan bidra til en *helhetlig og langsiktig levekårssatsning*. Dette kan tolkes slik at man ikke har gått dypt nok inn i forståelsen av kompleksiteten levekårsutfordringer innebærer, noe som tyder på at forståelsen er bygd på «paradigm of simplicity» (Tsoukas, 2017). Prosjektbeskrivelsen har lagt til grunn en forståelse som sier at gjennomføring av videregående opplæring vil føre til at ungdommer blir aktive deltakere i arbeidslivet eller velger å studere videre. Et viktig aspekt som for eksempel mangler i en slik lineær tankegang er at levekårsutfordringer involverer flere aktører, systemer og subsystemer som samspiller med hverandre og påvirker hverandre. Prosjektbeskrivelsen mangler med andre ord et helhetsbilde. Den tar ikke hensyn til andre faktorer som kan påvirke ungdommer som faller utenfor arbeidslivet. Det er paradoksalt at prosjektets formål er å være

helhetlig satsing, men beskrivelsen viser mangel på forståelse av helhet og kompleksitet som er i spill.

5.1.2 Forståelsen av levekårsutfordringene hos aktørene i prosjektet

I intervju med ungdomsveilederne og på ressursgruppemøtene med de involverte aktørene kommer det frem en forståelse av prosjektet som omhandler kompleksitet. De involverte aktørene i ressursgruppemøtene er representanter fra Lindesneslosen, Vennesla videregående skole, Agder fylkeskommune og UiA. Den komplekse problemforståelsen har utviklet seg over tid fra prosjektbeskrivelsen (A) frem til ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret i regi av samarbeidet mellom Agder fylkeskommune og UiA gjennomført i løpet av 2020 og 2021. En av aktørene på ressursgruppemøtet i juni 2021 viser bilder av ulike bruer og forteller:

Jeg liker navnet Venneslabrua veldig godt fordi at det handler jo akkurat nå om hvilken bro er det vi skal bygge på Vennesla. Har vi det samme bildet i hodet av den broen? Som brobygger så vil jo kanskje tenke at dette er målet, sånn skal brua se ut. Dette er brobyggers ide, Kanskje er det en perfekt harmoni, den vil jo kunne stå til evig tid. Men så kan det jo være at de som skal jobbe i dette prosjektet ser for seg bro som er som en slags bred bulevard og gjerne med engler på siden som gode hjelpere. Her er det veiene flat, dette kommer til å gå fint. Men så er det jo noen som skal bruke denne brua. Hvordan ser den brua ut for dem? For noen kan det jo være at den brua ser sånn ut at de syns dette er jo helt ufattelig bratt og skummelt, og skal komme seg opp den brua og en ser faktisk ikke enden på brua. For andre kan det være at det er litt mer som Sukkenes bro. Den er kort, men det er ikke så veldig nødvendigvis positivt det som er i andre enden. Kanskje noen vil se det mer sånn her, og tenker bro, og da vil jo resultatet være veldig avhengig av når begynner du å gå på brua? Så tenker jeg at dette må vi unngå. En halv ferdig bru uten ende det må vi i hvert fall unngå. Det tror jeg ikke vi er akkurat nå i Vennesla. Men målet kanskje er ei bru som tåler at bruser og buldrer litt rundt omkring. Om de stiller storm så står brua stødig uansett. Brua må være bygd for å tåle krevende tider. Og uansett hva som skjer i omgivelsene, så skal brua være på en måte det faste punktet og det trygge punktet. For meg sier disse bildene om hvor i prosessen er det vi står og det å jobbe i et prosjekt kan være en krevende oppgave, og vi må tåle at alle disse prosjektene må ha den tida som de må ta.

Jeg har valgt å ta med dette i sin helhet fordi dette illustrerer flere viktige punkt når det gjelder forståelse av kompleksitet. For det første viser det at det er flere autonome aktører som er involvert i prosjektet og har ulike interesser og oppfatning av prosjektet. I denne sammenheng er de involverte aktørene for eksempel Vennesla kommune, NAV Vennesla, Agder fylkeskommune, Vennesla videregående skole som er betegnet *brobygger* i sitat, ungdomsveilederne som jobber i prosjektet og ungdom som skal bruke tilbudet. Prosjektet vil ha ulikt betydning avhengig av de involverte og deres verdier og interesser. Dette tyder på en kompleks forståelse av levekårsutfordringene som sier at komplekse problemer berører ulike autonome aktører med ulike verdier og interesser, og uenigheter blant aktører preger forståelse av problemenes natur og signifikans (Rittel & Webber, 1973; Peters 2017; Crowley & Head, 2017; Pesch & Vermaas, 2020). Denne måten å forstå kompleksitet på tar også hensyn til at prosjektet er tidsspesifikt, *da vil jo resultatet være veldig avhengig av når begynner du å gå på brua*, og kontekstspesifikk, brobygger, bruker og hjelper har ulikt oppfatning av situasjonen.

Aktørene i ressursgruppemøtene utfordrer også hverandre til å reflektere rundt samhandling og samarbeid med andre etater som omhandler ungdom og levekårsutfordringer og parallellitet i tjenestene rettet mot ungdom. En annen aktør i ressursgruppemøtet i juni 2021 forteller:

Det krever samhandling på tvers av etater ... kanskje ikke man skal fokusere på det fordi det kanskje blir for stort, men det er noe med at skal man prøve å løse litt opp i denne problematikken, så må man kanskje også snakke om disse grensene mot andre utenfor videregående skoler, utenfor fylkeskommunen.

Dette er et eksempel på en utforskende tilnærming der en av aktørene utfordrer de andre til å reflektere rundt hva det betyr at levekårsutfordringer berør flere aktører. Parallellitet i tjenesten har også vært et tema i tidligere ressursgruppemøter, det viser at i prosessen har aktørene beveget seg mer mot et helhetsperspektiv i forståelsen av levekårsutfordringene.

Problemforståelsen hos aktørene kan identifiseres på to nivåer; systemnivå og individnivå. Fokuset i ressursgruppemøtene har i stor grad vært på systemnivå der aktørene har snakket om organisatoriske struktur, samarbeid og forankring for eksempel:

... må jobbe med strukturer og få noen strukturer på plass

- Hva gjør skolen allerede?

- *Hva er behovet?*
- *Hvordan dekke dette behovet?*

På det første ressursgruppemøtet i november 2020 kom det frem at prosjektet har opplevd organisatoriske og strukturelle utfordringer og at en del organisering må komme på plass for at prosjektet skal kunne fungere slik det var planlagt. En av utfordringene som ble nevnt var for eksempel *manglende eierskap hos den nye ledelsen* [fungerende ledelse på det tidspunktet] på *Vennesla videregående skole*, etter at den engasjerte rektoren som var med på utvikling av ideen Venneslabrua gikk av med pensjon. Jeg vil komme tilbake til organisatoriske utfordringene prosjektet har opplevd i delkapittel 5.2, men de nevnes her fordi disse utfordringene var grunnen til det skarpe fokuset mot problemforståelsen på systemnivå i ressursgruppemøtene. Mens i intervjuer med ungdomsveilederne kommer det frem at de har fokuset på individnivå i arbeidet med selve ungdommen:

I en periode var det veldig mye systemnivå prat ikke så mye på ungdommene ...

Det har blitt mye mer fokus på det [forsterket elevtjeneste] , og spesielt fra ledelsen, eller hvert fall fra fylkeskommunen. Men blant oss [ungdomsveiledere] så føler jeg at det fortsatt er veldig fokus på ungdommen. Så det er kanskje to litt forskjellige fokus.

Ungdomsveilederne er opptatt av kompleksiteten rundt utfordringen at ungdom ikke gjennomfører videregående opplæring, de gir uttrykk for at årsakene kan variere og være sammensatte. De forteller ungdoms unike historier og legger vekt på kompleksiteten som innebærer at ungdom er en del av helheten, og for å forstå delen må vi forstå helheten. Denne helheten er ungdom i relasjon med familie og venner, fritid, helse og økonomi. De forteller om ungdom som sliter med noe hjem og trenger en prat før skoledagen kan begynne, ungdom som føler seg tryggere på en kjøretur enn på et kontor på skolen, ungdom som trenger hjelp til lekser eller norskspråk og ungdom som trenger struktur i hverdagen. Dette tyder på en forståelse av kompleksitet som forutsetter at komponenter av et problem er interaktive, dynamiske og årsakene er sammensatte (Peters 2017; Crowley & Head, 2017; Pesch & Vermaas, 2020). At forståelsen hos de involverte aktørene har utviklet seg til å være mer kompleks kan begrunnes med at det har skjedd en læringsprosess hos ungdomsveilederne i møte med ungdom og i ressursgruppemøtene gjennom dialog og refleksjon.

Mange syns det er lettere å snakke i bil fordi da sitter man ikke sånn rett foran hverandre og de kan se litt på ting som passerer forbi så det blir ikke så skummelt.

Også kan det jo hende at noen har en avtale, de skal på ABUP, eller til en lege eller skal noe etter skolen, treffe noen venner, så kan man tilby å kjøre, så da får vi en god prat på veien da, og så er de glad for at de blir kjørt.

[Jeg] har også vært med noen til hester, noen som holder på med hester bare for å treffe de på de sin arena. Plassen gjør jo gjerne rollen litt, da er det den eleven som er på en måte ekspert og føler seg trygg og da er det jo lettere å få en relasjon, og at de kanskje åpner seg litt. Det er veldig fint å se.

Ungdomsveilederne følger opp 50 ungdommer i prosjektet per 2021, da kan en argumentere for at det er mer hensiktsmessig å holde fast på systemnivåperspektivet og utarbeidelse av metoder i piloten Venneslabrua som kan videreføres til andre skoler. På denne måten vil man kunne hjelpe flere ungdommer med å gjennomføre videregående opplæring og løse levekårsutfordringene i Agder. Men for at disse ungdommene skal kunne klare sine mål er det nødvendig at aktørene forstår kompleksiteten på individnivå også. Det å møte ungdom på deres arena bygger tillit og gode relasjoner mellom ungdommen og ungdomsveilederen, noe som er alfa omega for at ungdomsveilederen skal kunne hjelpe den enkelte ungdom med gjennomføring av videregående opplæring. I slike møter og gjennom god relasjonsbygging skapes det sosial kapital som omhandler relasjoner mellom aktørene, fasilitering av transaksjoner basert på tillit, bedre samarbeid og kollektiv handling (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Sosial kapital er viktig i denne sammenhengen fordi når ungdom har tillit til ungdomsveilederne i prosjektet vil de kunne samarbeide godt og ungdommen vil delta aktivt i sin egen prosess. Dette forsikrer brukermedvirkning som er et viktig element i SE modellen. Dette viser at for å forstå levekårsutfordringene knyttet til frafall fra videregående opplæring, forståelse av ungdom og kompleksiteten rundt dem er like viktig som forståelse av kompleksiteten i organisasjoner som omhandler ungdom.

Ungdomsveilederne er ikke bare opptatt av ungdommen, men også å se hele ungdommen og forstå helhetsbilde. Dette har dannet grunnlaget for flere drøftinger blant aktørene rundt begrepet «ungdom» og hvordan det kan forstås og jobbes med. Begrepet «elev» avgrenser den enkelte til skolen og det ansvarsområdet skolen har overfor den enkelte. Det kan også tolkes som at den enkelte tas ut av helheten som innebærer relasjoner innenfor familie, med venner, på hjemmebane og fritid. Bruk av begrepet «elev» tyder på at man anser frafall fra videregående opplæring som en enkel utfordring som omhandler den enkelte og hens

forhold til skolen. Mens i prosjektbeskrivelsen (B) brukes begrepet «ungdom» gjennom hele planen, utveksles det mellom begrepene i prosjektbeskrivelsen (A).

... elever som ikke har fullført VGO, [har] en sterkere tendens til å benytte seg av stønadsordninger ... (Prosjektbeskrivelse, 2018: 5)

Tett oppfølging av hver enkelt ungdom gjennom hele opplæringsløpet (Prosjektbeskrivelse, 2018: 20)

Dette kan begrunnes med at over tid har fokuset skiftet mot konsekvent bruk av begrepet «ungdom» kontra «elev». I motsetning til «elev» dekker begrepet «ungdom» helheten, ungdommen på skole, hjemme, i fritiden, med familie og venner. Begreper «ungdom», «ungdommens reise» og «hele ungdommen» brukes hyppig i samtalene, dette danner et godt grunnlag for å forstå kompleksiteten rundt manglende gjennomføring av videregående opplæring. Ungdomsveilederne er spesielt opptatt av dette og det kommer frem i intervjuene at årsaken til at en ungdom ikke gjennomfører videregående opplæring ligger ikke bare på skolens fysiske område eller ansvarsområde, men det kan være sammensatte årsaker som bunner i familiære relasjoner blant annet:

... at vi jobber nok rundt hele ungdommen, og ikke nødvendigvis bare med eleven da, og det tenker jeg er kjempeviktig å få fram i dette prosjektet.

... det at vi møter hele ungdom, skole konsentrerer seg om skole ting, og andre er opptatt av sine ting, mens vi ser hele ungdommen både på fritid og familierelasjoner.

... de er ungdommer med sammensatte problemer.

... så man får en helhetlig reise for ungdommen.

Disse sitatene fra intervjuer med ungdomsveilederne tilsier at gjennom sin praksis over tid har ungdomsveilederne utviklet en kompleks forståelse av utfordringene på individnivå, i motsetning til prosjektplanen som anser utfordringene som enkle og lineære. En slik kompleks og helhetlig problemforståelse er viktig i arbeid med levekårsutfordringer og er noe som har vært fraværende i undersøkelser av levekårsutfordringene i Agder, slik det er poengtert innledningsvis. Komplexitet tilsier at problemer kan ha ulike sammensatte årsaker og et komplekst problem kan være et symptom på et annet problem (Rittel & Webber, 1973), frafall

fra videregående opplæring kan da forstås som et symptom på utfordringer en ungdom opplever i familierelasjoner eller i møte med andre instanser for eksempel helsevesenet.

5.1.3 Oppsummering

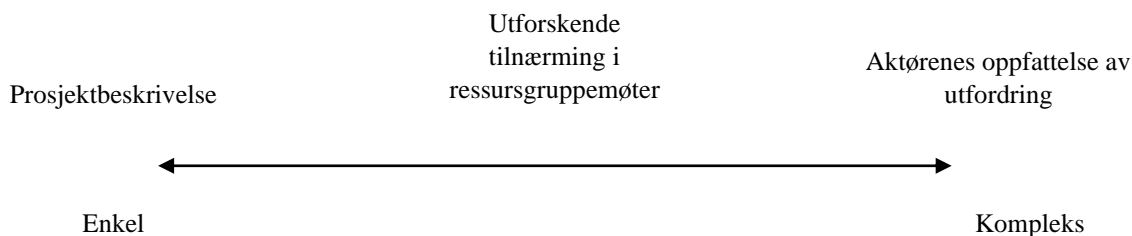
Hvordan forstås levekårsutfordringer?

For å besvare dette delforskerspørsmålet er forståelsen av levekårsutfordringer presentert med utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen og hos de involverte aktørene. Prosjektbeskrivelsen tilsier at levekårsutfordringer er enkle mens de involverte aktørene har, gjennom utforskende tilnærming i ressursgruppemøtene, utviklet en kompleks forståelse av levekårsutfordringer.

Prosjektplanen tar utgangspunkt i en enkel og definerbar forståelse av problemet, dokumentet er naturlig nok utarbeidet før oppstart av selve arbeidet. Dokumentet er statisk og viser problemforståelsen på et gitt tidspunkt, og dermed ikke viser nyanser i fremstillinger av et problem som er tid- og kontekstsensitiv. Et problem som utfolder seg i sanntid og i en spesifikk kontekst har flere samhandlende påvirkninger som et statisk dokument ikke kan gjøre rede for. Prosjektbeskrivelsen definerer levekårsutfordringene med utgangspunkt i en dekontekstualisert og reduksjonistisk forståelse.

Gjennom en utforskende tilnærming i ressursgruppemøtene har aktørene i Venneslabrua utviklet en problemforståelse som er kompleks og helhetlig, plassert i en spesifikk tid og kontekst. Ressursgruppemøtene viser en mer dynamisk og prosessbasert problemforståelse, likevel finnes det nyanser i denne forståelsen. Ulike verdier og interesser hos de involverte aktørene bidrar til at levekårsutfordringene forstås på ulike måter. Aktørene på systemnivå i ressursgruppemøtene er opptatt av strukturelle og organisatoriske forhold, og utvikling av metoder som hjelper ungdom til å gjennomføre videregående opplæring. Mens aktørene på operativt nivå er opptatt av rot årsak og problemforståelse på individnivå. Gjennom problemforståelsen på individnivå viser ungdomsveilederne viktigheten av å forstå den komplekse helheten fremfor å dekontekstualisere helheten med formål om å sortere delene og å lage enkle definerbare problemer.

Figur 2 viser en utvikling av problemforståelsen gjennom utforskende tilnærming i ressursgruppemøtene fra enkel til kompleks.



Figur 2: Problemforståelse fra enkel til kompleks

5.2 Tilnærmingen til levekårsutfordringer

Jeg skal i dette delkapitlet drøfte hvordan Venneslabrua har tilnærmet seg levekårsutfordringene ved å se på organisering av prosjektet og de metoder som har vært anvendt i prosjektet. Forskningsspørsmålet som forsøkes besvart er, **hvordan har den organisatoriske tilnærmingen vært i Venneslabrua?** Den organisatoriske tilnærmingen forstås gjennom 1) organisering av prosjektet i det etablerte systemet og 2) valg av metodikk til å håndtere levekårsutfordringer knyttet til problemforståelsen.

5.2.1 Organisering av prosjektet

Innarbeidelse av Venneslabrua som levekårsatsing inni skolesystemet, dvs. Vennesla videregående skole har vist seg å være utfordrende. Det er mye politisk engasjement og interesse for nye prosjekter i arbeid med sosiale utfordringer som ligger under offentlig forvaltning. Fokuset er stort i offentlig sektor på nye, effektive og bedre tilnærminger og metoder, med andre ord innovasjonsprosjekter, for å håndtere komplekse sosiale og politiske problemer. Utfordringen er at det institusjonelle rammeverket står intakt slik det alltid har gjort (Head & Alford, 2013). I prosjektbeskrivelsen (A) står følgende:

Vi har i dag samarbeidsavtaler på overordnet nivå som gir noen føringer for samarbeid omkring målgruppen. Samarbeidet på operativt nivå lokalt i Vennesla er mer utstrakt enn det en har forpliktet seg til gjennom samarbeidsavtalene ... Vennesla videregående skole har også en lang tradisjon for godt samarbeid med NAV Vennesla. (Prosjektbeskrivelse, 2018: 16)

Dette viser at i prosjektplanen er det lagt til grunn at Vennesla videregående skole er dedikert samarbeidspartner som strekker seg lengre enn det de har forpliktet seg til gjennom samarbeidsavtalene. En enkel tilnærming tilsier da at innarbeidelse av et samarbeid med et pilotprosjekt som innebærer midlertidighet¹⁸ vil ikke møte motstand i det etablerte systemet ettersom samarbeidet på operativt nivå lokalt er god. Et samarbeid kan fungere godt på ledelsesnivå, men når det gjelder hele organisasjonen finnes det nyanser i samarbeidsånden blant de som berøres av prosjektet. Selv om den daværende rektor på Vennesla videregående skole var engasjert i utarbeidelse av prosjektet, lærere og rådgivere delte ikke samme engasjementet, slik intervjuene gir uttrykk for dette:

Jeg tenkte når jeg begynte at det hadde blitt mer informert på forhånd og at skolen hadde mye mer eieforhold til [prosjektet], mange flere visste om oss og hva vi skulle gjøre. [Jeg] tenkte at vi kom som en ressurs for de og var ønsket, men det viste seg at det var ikke helt sånn ...

De [lærere og rådgivere på skolen] er jo et godt etablert system, og de tenker de gjør en god jobb. Også kommer fem stykker [ungdomsveiledere] inn, de har kanskje litt følelsen av at ikke komme her og dette klarer vi fint på egenhånd. Det har vart følelsen ... Så det med sosialt arbeid inn i et skolesystem, det har vært kulturforskjeller, jeg synes det har vært mer utfordrende enn jeg hadde tenkt på forhånd.

Det er også verdt å merke at enkelte ildsjeler som brenner for et spesifikt formål er ikke representativt for en stor organisasjon som en videregående skole. Dette var et av punktene på det første ressursgruppe møtet i november 2020, der det ble nevnt at mens personalansvaret i Venneslabrua ligger på skolen er det en betydelig manglende eierskapsfølelse hos den fungerende ledelsen på Vennesla videregående skole på det tidspunktet. Representanten fra Venneslabrua på dette møtet forteller at når den fungerende rektoren ikke ønsker å ta eierskap skaper dette usikkerhet blant de ansatte. I Intervjuet kommer det til uttrykk:

¹⁸ [prosjekt – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/prosjekt)

Det [er] så utrolig viktig med en tydelig ledelse som har ansvar for å implementere prosjektet, informere ansatte lenge før prosjektet kommer på banen, hva skal dette være for noe. Hvis ikke, så bruker man så lang tid på å favne i blindet. Det skaper mye frustrasjon for de ansatte også når det er lite forankret i den enheten det skal inn i.

Den manglende forankringen på skolen var kilden til konflikter mellom rådgivere og ungdomsveilederne. Forankring av selve prosjektet inn i skolesystemet var én utfordring, en annen utfordring var den fysiske plasseringen av prosjektansatte på skolen og manglende felles møtepunkter blant rådgivere og ungdomsveilederne. Prosjektansatte var plassert adskilt fra både lærere og elevtjenesten på skolen, og det manglet fellesmøtepunkter mellom prosjektansatte og rådgivere i elevtjenesten. Fellesmøtepunkter påvirker samarbeidet mellom ulike aktører, uten det vil det være vanskelig å bli kjent med hverandres rolle og å skape en fellesforståelse av hverandres ansvarsområder og arbeidsoppgaver.

Vi har jo blitt organisert som en del av elevtjenesten, så det er jo ganske stor endring. Opplevde nok når jeg kom inn at det var vi og de, men at vi nå snakker mer om oss på Vennesla videregående.

Det har blitt bedre, møtestrukturen og hun [ny rektor] er med på møtene våre. De fellesmøtene med elevtjenesten som vi er en del av er en forbedring.

Det har jo blitt mer klart nå etter hvert nå som vi kommer til å bli enda mer en del av elevtjenesten ... da har vi et tett samarbeid med dem, og da blir kanskje rollene enda mer avklart når vi jobber såpass tett, og vi vil kanskje se det tydeligere.

Gjennom inkludering av ungdomsveilederne i elevtjenesten på skolen og skapning av fellesmøtepunkter mellom rektoren, rådgivere og ungdomsveilederne, ser det ut som utfordringene har blitt mindre og samarbeidet bedre. Dette handler om bedre organisering og innarbeidelse av Venneslabrua i det etablerte skolesystemet i form av at prosjektet og ansatte i prosjektet har blitt en integrert del av elevtjenesten.

5.2.2 Valg av metodikk knyttet til problemforståelsen

Når det er snakk om et samarbeid mellom ulike aktører som kommune, NAV, fylkeskommune, skole og ikke minst ungdomsveilederne, kan det være ulike insentiver og ulike syn på prosjektets formål. I den videreutviklede prosjektbeskrivelsen (B) fra 2020 er formålet med prosjektet beskrevet slik:

Prosjektet “En styrket elevtjeneste for bedre levekår i Agder”, med piloten Venneslabrua, har som hovedmål å utvikle metoder for tidlig innsats som kan forsvare en permanent overføring av midler fra folketrygdens overslagsbevilgning til fylkeskommunen, og på den måten øke den forebyggende innsatsen og redusere behovet for trygdeytelser til unge mennesker... Prosjektet skal bygge på erfaringene fra Lindesneslosen... Styrkingen skjer både gjennom økte ressurser og ved å utvikle og ta i bruk ny metodikk, som et supplement til den etablerte elevtjenesten. Prosjektet har, i likhet med Lindesneslosen, definert Supported Employment-metodikk rettet mot unge som tilnærming. (Prosjektbeskrivelse, 2020: 1-2)

Hovedmålet i Venneslabrua beskrives her som utvikling av *metoder for tidlig innsats*, videre skal dette arbeidet brukes til å utarbeide en søknad om permanent overføring av midler fra folketrygd til fylkeskommune. Utvikling av en metode *Supported Employment-metodikk rettet mot unge som tilnærming* for å løse levekårsutfordringene kan anses som instrumentell i den forstand at man forsøker å bruke en oppskrift på en modell som et virkemiddel eller instrument som vil løse problemet. Prosjektplanen som et statisk dokument der det ikke er rom for dialog kan fort bli en plattform for instrumentelle tilnærminger for å definere sosiale utfordringer på en enkel måte og antyde målrettet metoder for å løse dem. Med utgangspunkt i en enkel og lineær forståelse av levekårsutfordringene, prosjektbeskrivelsen foreslår SE metodikk som et virkemiddel for å håndtere utfordringene.

Ungdomsveilederne i prosjektet legger vekt på arbeidet med ungdommen som innebærer individuell oppfølging til den enkelte ungdom på bakgrunn av deres behov. Denne måten å tilnærme seg en utfordring på er tid og kontekst sensitiv, noe som er viktig å ta hensyn til når det gjelder kompleksitet. Ungdomsveilederne uttrykker det slik:

Da prøver jeg bare å få en oversikt over de utfordringene de har, hvordan de har det i forhold til skolen, om de har noen utfordringer eller lærevansker, om de sliter noe med den psykiske helsen sin, hvordan familieforhold de har, hvordan det er i forhold til venner. Prøver å bare få litt oversikt over de nærmeste rundt seg ... Så vi prater egentlig veldig mye om det som opptar de der og da, om det er noe de sliter med, Familie ting, kjæreste, det er jo liksom livet.

Det [er] ganske individuelt hva som blir veien videre avhengig av hva er det som er utfordringene.

... jobbe ut fra ungdommens ønsker og behov har vært fokuset vårt. Også er det tett individuell oppfølging over tid som jeg har veldig troen på.

Ungdomsveilederne på individnivå, bruker tid på å bli kjent med ungdommene og utforsker årsakene til de utfordringene som hindrer ungdom fra å gjennomføre videregående opplæring. En slik tilnærming baner veien for å forstå og erkjenne problemet fremfor å bruke et virkemiddel for å løse det. En helhetsforståelse innebærer at man jobber med problemet med hensyn til dets kompleksitet og uforutsigbarhet. Komplekse problemer opererer i åpent system og slik det kommer til uttrykk her problemet ikke kan løses når andre faktorer relatert til det ikke er på plass. Åpent system innebærer uorden og endringer i problemets natur påvirkes av både interne og eksterne faktorer (Turner & Baker, 2019), og et instrumentelt virkemiddel vil da være lite egnet for håndtering av komplekse problemer.

Når det gjelder arbeidet med komplekse problemer er det viktig at de involverte aktørene samles i ulike arenaer for å skape en felles forståelse av problematikken gjennom dialog og en arena som tilrettelegger for refleksjon og læring. Ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret har vært slike arenaer som har drivet frem samskaping av læring. I de neste to delene vil jeg gå inn nærmere på de to virkemidlene, SE som lineær tilnærming og samskaping som utforskende tilnærming, for å håndtere levekårsutfordringene.

Supported Employment

Supported Employment (SE) er en femtrinnsmodell som fokuserer på tett individuell oppfølging til mennesker som på grunn av ulike årsaker ikke klarer å komme ut i arbeidslivet på egenhånd. SE legger verdier som individuell tilnærming, selvbestemmelse, informerte valg og brukermedvirkning til grunn i arbeid med målgruppen (EUSE, 2010).

De fem trinnene i modellen er som følgende (EUSE, 2010: 56):

- Trinn 1 – Innledende kontakt og samarbeidsavtale
- Trinn 2 – Yrkeskartlegging og karriereplanlegging
- Trinn 3 – Finne en passende jobb
- Trinn 4 – Samarbeid med arbeidsgiver
- Trinn 5 – Opplæring og trening på og/eller utenom arbeidsplassen

I prosjektbeskrivelsen (A) nevnes SE en gang i følgende setning:

Det videre arbeidet vil bygge på erfaringer til Jobbskolen i Kristiansand (fleksibel opplæring), Lindesneslosen i Mandal (tett oppfølging) og metodene fra Supported Employment. (Prosjektbeskrivelse, 2018: 20)

Her refereres til metoder fra SE som kan brukes i å utarbeide retninger for arbeidet med ungdom i Venneslabrua. I prosjektbeskrivelsen (B) derimot refereres til SE som den eneste tilnærmingen:

Prosjektet har, i likhet med Lindesneslosen, definert supported employment-metodikk rettet mot unge som tilnærming. (Prosjektbeskrivelse, 2020: 2)

Det krever en betydelig tilpasning av supported employment-metodikk å ta den i bruk i et skolemiljø. Erfaringer fra Lindesneslosen, som er et tilsvarende tiltak ved Mandal vgs, brukes aktivt inn i prosjektet. (Prosjektbeskrivelse, 2020: 4)

Prosjektbeskrivelsen (B) utdyper videre at erfaringer fra Venneslabrua skal brukes for å lage en håndbok om SE metodikken og en veileder som systematiserer arbeidet. Det vektlegges i prosjektplanen at metodikken må tilpasses for å kunne bli brukt i skole. Likevel er dette utfordrende fordi det ligger en antydning om at SE, som et instrumentelt virkemiddel, kan løse en utfordring som er kompleks. Prosjektbeskrivelsen foreslår at en tilpasset SE metodikk til skole vil kunne brukes for å løse gjennomføringsproblematikken på videregående skole. En kort gjennomgang av de fem trinnene i SE modellen danner et avgrensede rammeverk med et smalt fokus. Tett individuell oppfølging kan trekkes ut som en grunnleggende verdi som alle ungdomsveilederne har fokus på, basert på dette kan en argumentere for at SE modellen kan være den rette metodikken for å jobbe med ungdom i målgruppen. Men SE modellen er utviklet

med et formål om å få arbeidssøkere ut i arbeid, dette samsvarer ikke med målgruppen i prosjektet som er ungdom fra 16års alder uten formel kompetanse.

Dataene viser at bruk av erfaringer fra Lindesneslosen knyttet til SE er heller ikke uproblematisk. Bruk av SE som metodikk vekker reaksjoner hos ungdomsveilederne slik en forteller:

Det som satt kanskje mest inn i meg er at det er veldig fokus på hva Lindesnes har gjort, og så blir man sittende med spørsmål om skal vi bli en kopi av Lindesneslosen? At ikke det blir vurdert som at Lindesneslosen er gode på alt det her, og dere er ikke like gode. Da tenker jeg at man kunne jo bare videreført Lindesneslosen.

Her kommer en viktig refleksjon frem når hen sier at hvis man skal bruke metodikken slik Lindesneslosen har brukt den så kunne man videreført det istedenfor å sette i gang Venneslabrua som en ny pilot. Når Lindesneslosen anses som en suksesshistorie, men den ikke har blitt overført til andre skoler skaper dette skeptisisme blant ansatte i Venneslabrua. Flere peker på at metodikken slik den har blitt brukt av Lindesneslosen er i stor grad fokusert på arbeid fremfor skole.

... det at de [Lindesneslosen] har såpass mye fokus på arbeid og det utenfor skolen, gjør at vi [Venneslabrua] er forskjellige. Vi har større fokus på fritid og ting rundt ungdommen.

Men jeg vet jo at mange som Lindeneslosen jobber enda mer mot arbeid.

... man gjennom Supported Employment bruker ekstremt mye tid på oppfølging av arbeidsgivere. Og det ser jeg ikke som hensiktsmessig hvis vi skal ha fokus på skole.

På intervjutidspunktet hadde ungdomsveilederne vært med på et erfaringsutvekslingsseminar sammen med Lindesneslosen i regi av samarbeidet mellom UiA og Agder fylkeskommune og de baserte sine oppfatninger av SE metodikken i Lindesneslosen på det som kom frem i dette seminaret. Selv om kjennskapet til metodikken slik den blir brukt i Lindesneslosen, hos ungdomsveilederne kan anses å være begrenset på dette tidspunktet, kan en stille spørsmål om motstanden mot overtakelse av SE metodikken handler om begrenset kjennskap eller at ungdomsveilederne ønsker å skape sin egen måte å jobbe på basert på egne

erfaringer, vurderinger og refleksjoner. Det kommer imidlertid frem av sluttrapporten fra Lindesneslosen utarbeidet av AFI (2020) at også losene har hatt hovedfokuset på skole:

Losenes oppfølging er rettet både mot skolesystemet og mot arbeidslivet. (AFI, 2020: 83)

Hovedinnsatsen i prosjektet har vært mer rettet mot skolegjennomføring enn mot ordinær ansettelse, men samtidig har den skolerettede bistanden mer enn å handle om fullendt skolegjennomføring og avlagt eksamen dreid seg om forbedringer knyttet til tilstedeværelse, oppførsel, mestring, læring, å få eller forbedre karakterer, og gjennomføring av enkeltfag. (AFI, 2020: 86)

Dette viser at metodikken brukes rettet mot skolegjennomføring i begge tilfeller, samt omhandler fokuset i stor grad ungdommen i sin helhet slik at bistanden som gis er knyttet til blant annet tilstedeværelse, mestring og læring. Så spørsmålet gjenstår, hvorfor har man ikke videreført eller videreutviklet Lindesneslosen i stedet for at det har blitt satt i gang et nytt prosjekt. Det som er også verdt å merke er at representanten fra Lindesneslosen har vært med på flere av ressursgruppemøtene og snakket om deres måte å jobbe på, men i disse møtene har det heller ikke kommet frem at SE i Lindesneslosen innebærer skolerettet arbeid med ungdom.

Ungdomsveilederne er opptatt av at tilbudet skal være skreddersydd etter de utfordringene som hver enkelt ungdom opplever. Likevel er det mye engasjement rundt det å ha en metodikk som kan brukes som et felles fundament i arbeidet, men dette i varierende grad. Slik intervjuene gir uttrykk for, noen av ungdomsveilederne er mer opptatt av det å ha en bestemt metodikk å jobbe etter, mens andre ønsker å jobbe mer sosialfaglig. Mens noen mener at ungdommen skal være hovedfokuset, andre mener at en metodikk er viktig spesielt i møte med samarbeidspartnere. I tillegg kommer det frem at en felles metodikk kan være med på å definere rollen som ungdomsveileder og vil hjelpe til med å presentere arbeidet ungdomsveilederne gjør til samarbeidspartnere.

Jeg synes det er fint å ha det, vårt verktøy, vår metodikk, at det er det vi utad er kjent for.

Jeg er en av de som heier på det. Det er fordi jeg er litt opptatt av profesjon, opptatt av at skolen skal ønske våre tjenester fordi vi kan si at dette leverer vi ... Opplever litt motgang på det fra en del av de andre som ønsker å jobbe mer sosialfaglig ... Jeg tror

man får til bedre resultater også hvis man er mer tydelig på hva oppfølgingen skal innebære.

Engasjementet om å ha en felles metodikk hos ungdomsveilederne må ikke ukritisk tolkes som engasjement for å bruke SE som arbeidsmetodikk i Venneslabrua. På de møtene som har vært arrangert i regi av samarbeidsprosjektet mellom UiA og Agder fylkeskommune har det vært to temaer som har fått mye fokus. På den ene siden har samtalene dreid seg om SE metodikken, hva det betyr for arbeidet med ungdom i skole og hvordan bidrar det i forhold til samhandling med andre aktører, på den andre siden har det vært diskusjoner rundt prosjektarbeid og etablerte strukturer og systemer.

Samskapt læring

Diskusjonene rundt hva betyr SE metodikken for arbeidet med ungdom illustrerer hvordan problemet forstås. Når informantene diskuterer om man skal ha fokus på arbeid eller ha et helhetlig fokus på ungdom som innebærer skole, familiære relasjoner, fritid også videre etableres det en kompleks forståelse av utfordringen som er manglende gjennomføring av videregående opplæring. Det diskusjonene viser er at det er sammensatte årsaker som gjør det vanskelig å definere problemet, sette inn et spesifikt tiltak og forvente resultater i den andre enden. Diskusjoner rundt hvordan SE metodikken bidrar til samhandling med andre aktører viser også at det er mange aktører som er involvert i prosessen noe som også bidrar til kompleksitet. I en dialog mellom representantene fra Lindesneslosen og UiA i ressursgruppemøte i juni 2021 kommer dette til uttrykk:

-Fra første stund [har vi i Lindesneslosen] vært veldig opptatt av dette med parallellitet i tjenestetilbudet. Det å samhandle, vi er opptatt av å ikke være erstattere, men liksom involvere og ansvarlig gjøre andre i prosessen.

-Så gjennom Supported Employment tenkingen, den varianten dere [Lindesneslosen] har, dere har prøvd å angripe dette med samhandling med for eksempel barnevernet, NAV og sosialt tjenesten hvis de skal ha noen boliger og så videre.

Forståelse og anerkjennelse av at det er flere aktører som er involvert i arbeidet for bedre levekår og i selve prosjektet er viktig fordi samarbeid mellom aktører er komplekst i seg selv. Organisasjoner og systemer er relasjonelle og i interaksjon med hverandre og dette

påvirker hvordan en tilnærmer seg kompleksitet i en regional kontekst. Ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret i regi av samarbeidsprosjektet mellom UiA og Agder fylkeskommune er lagt opp etter samskaping som metode med det formål at de ulike aktørene samles og skaper en fellesforståelse av levekårsutfordringene i Agder gjennom dialog og felles refleksjoner. Dette er i tråd med den samskapte læringsmodellen der aktørene samles i ulike arenaer for å utvikle kunnskap gjennom problemavklaring, felles refleksjoner, dialog og handlinger (Klev & Levin, 2021). Aktørene utfordrer hverandre til å tenke og reflektere, slik det kommer til uttrykk i ressursgruppemøte i juni 2021:

[Vi] burde kanskje ha sett litt på når vi snakker om skolesystemet, mange av oss bruker det som et begrep, men hva er egentlig helt konkret dette skolesystemet? Og hva er det skolen egentlig jobber med?

I forhold til dette med å integrere/implementere oss [Venneslabrua] i skolen, så fikk jeg en interessant refleksjon fra mine kollegaer. Er det vi som skal tilpasse oss skolen, eller skal skolen også tilpasse oss?

Denne måten å gå frem på viser at aktørene bruker en mer utforskende tilnærming i prosessen for å skape en felles forståelse som kan gi grunnlag for samskaping av læring.

I erfaringsutvekslingsseminaret i februar 2021 var hovedfokuset begrepsavklaring og hvordan de brukes i praksis noe som dannet et grunnlag for gode diskusjoner. På dette seminaret var representanter fra elevtjenesten i Mandal videregående skole, elevtjenesten i Vennesla videregående skole, ungdomsveiledere i Venneslabrua, loser i Lindesneslosen, Agder fylkeskommune og UiA til stede. Disse aktørene med unntak av Agder fylkeskommune og UiA, jobber direkte med ungdom i prosjektets målgruppe og dermed spiller en viktig rolle i diskusjonene. Aktørene utfordret hverandre til å tenke komplekst og stille spørsmål ved hvordan det skal jobbes med inkludering av ungdom som faller utenfor skole og arbeidslivet. En av diskusjonene dreide seg rundt skolemestring og livsmestring blant ungdom. Det som gikk igjen i refleksjonene var å se hele ungdommen:

... må se hele ungdommen

... kan ikke mestre hvis andre ting i livet ikke fungerer

... kan ikke isolere mestring i skole

Aktørene jobber her mot å utarbeide en helhetsforståelse som innebærer at problemet ikke er enkel, dermed kan det ikke skilles og isoleres for å bli løst gjennom en oppskrift på en metodikk. For at ungdom skal mestre skole, med andre ord gjennomføre utdanningsløpet, er det nødvendig at de behandles i sin helhet. På dette seminaret jobbet ungdomsveilederne sammen med de andre involverte aktørene, for å skape felles problemforståelse og måter til å håndtere problemet, på individnivå. Ungdomsveilederne må vurdere andre faktorer i livet til den enkelte ungdom som kan påvirke gjennomføringsevnen. I seminaret var de involverte aktørene samlet for å skape felles forståelse av de begrepene de bruker i arbeidet med målgruppen, og å utvikle kunnskap om hvordan de på en god måte kan jobbe med målgruppen, gjennom dialog og felles refleksjoner. Formålet med dialog og felles refleksjoner er å få frem de ulike forståelsene og meningene om problemet og bryte de mot hverandre for å utvikle en fellesforståelse hos alle aktørene (Karlsen, 2010).

Ressursgruppemøtene har også vært en strukturert arena tilpasset den samskapte læringsmodellen. Noen av aktørene har vært fast deltakere i ressursgruppemøtene for eksempel prosjektleder i Agder fylkeskommune, forskere fra UiA og koordinator for ungdomsveilederne i Venneslabrua, mens de andre aktørene har deltatt på en eller flere av møtene, men ikke alle. For eksempel i ressursgruppemøtet i april 2021 et av temaene som ble diskutert var *Hvordan kan Venneslabrua fungere som en forsterkning av elevtjenesten i Vennesla videregående skole?*. På dette møtet blant andre var to representanter fra elevtjenesten i Vennesla videregående skole til stede og de involverte aktørene jobbet sammen med problemforståelse og håndtering av problemet på systemnivå. Disse to representantene spiller en viktig rolle i en diskusjon som omhandler Venneslabrua i elevtjenesten i Vennesla videregående skole. Dette tyder på at ressursgruppemøtene var strukturert med et bestemt formål, som var diskusjonstema, og de aktørene som ble invitert var strategisk valgt ut basert på det bestemte formålet. På denne måten er det tilrettelagt for dialog og refleksjoner mellom aktuelle aktører som er kritiske for det bestemte diskusjonstemaet i hvert ressursgruppemøte.

De møtene som er arrangert i regi av samarbeidsprosjektet mellom UiA og Agder fylkeskommune er eksempler på samskaping basert på en aksjonsforskningsmetodologi. Forskerne fra UiA deltar aktivt i ressursgruppemøtene. De fasiliterer dialogen mellom de andre aktørene slik det kommer til uttrykk i intervju med koordinator for ungdomsveilederne:

Vi har vært koblet på UiA, som har vært en god samarbeidspartner i forhold til spørring og utveksle tanker om organisasjonen og hvordan man skal organisere prosjektet.

Og forskerne fra UiA deltar i dialogen og bidrar med sine refleksjoner i prosessen slik det kommer til uttrykk i ressursgruppemøtet i juni 2021:

... prosjektet har endret karakter og innhold ganske mye. Noen vil kanskje tenke at det har skjedd helt naturlig. Jeg vil jo kanskje våge påstanden at hvis ikke vi [UiA] hadde vært der og stilt spørsmål, så ville vi [ressursgruppe] kanskje ikke kommet hit i dag. Vår [UiA] rolle er jo å dytte prosjektet litt ved å stille spørsmål, så kobler vi inn vår forskningsbasert kunnskap.

Dette viser at de involverte representantene i ressursgruppemøtene er aktive i prosessen. Deltakerne blir utfordret gjennom dialogen til å reflektere om problemforståelse og hvordan det skal jobbes med problemet. På den andre siden for ungdomsveilederne som ikke er direkte koblet på er det vanskelig å forstå sammenhengen. En av ungdomsveilederne forteller:

Vi vet ikke om de tingene vi tar opp på møter er på grunn av UiA, eller på grunn av noe de har snakket om. Det er uklart for meg om det er UiA som pusher på, eller som har kommet med de spørsmålene, eller er det vi, hvor kommer det fra. Jeg vet ikke om det er UiA som er forskjellen, eller det at vi har fått nye ledere.

Dette antyder at ungdomsveilederne ser på de ulike aktørene i ulike roller. Forskers rolle, slik Karlsen og Larrea (2014) definerer det, som regional aktør innebærer at den fasiliterer dialog blant de andre aktørene i prosessen, vist i sitat *god samarbeidspartner i forhold til spørring og utveksle tanker*, og forskerne fra UiA har deltatt i dialogen på lik linje som de andre aktørene i ressursgruppemøtene.

Når forskerne i ressursgruppemøtene bidrar med fagkunnskap blir de en del av dialogen på lik linje som de andre aktørene, da er det kritisk å kommunisere dette tydelig ut i samskappingsprosessen. Det må tydelig kommuniseres både til de aktørene som deltar i selve prosessen og til ungdomsveilederne som ikke er aktive deltakere i prosessen, men berøres av prosessen. Hvis ikke ungdomsveilederne ser på alle aktører i prosjektet som problemeiere vil det ha noen uheldige konsekvenser for skapning av felles forståelse mellom representantene fra UiA i ressursgruppen og ungdomsveilederne. Det å anse forskerne som eksterne pådrivere

kan føre til at ungdomsveilederne vurderer enkelte diskusjoner som enten mindre ønskelig fordi det kommer fra noen som står utenfor og ikke forstår hva jobben innebærer eller føler seg presset til å akseptere de fordi det kommer fra en ekspertgruppe. I den samskapte læringsprosessen er forskernes refleksjoner bare en av tilnærmingene til problemet og skal ikke behandles som den ultimate løsningen (Karlsen og Larrea, 2014).

5.2.3 Oppsummering

Hvordan har den organisatoriske tilnærmingen vært i Venneslabrua?

For å besvare dette delforskerspørsmålet har den organisatoriske tilnærmingen blitt undersøkt ved å se på 1) organisering av prosjektet i det etablerte systemet og 2) valg av metodikk til å håndtere levekårsutfordringer knyttet til problemforståelse.

Det kommer frem i prosjektbeskrivelsen (A) at godt samarbeid med Vennesla videregående skole og engasjement av enkelte ildsjeler har blitt lagt til grunn for igangsettelse av samarbeidet mellom Venneslabrua og Vennesla videregående skole. I delkapittel 5.1 er det vist at prosjektbeskrivelsen tar utgangspunkt i en enkel problemforståelse og dermed baserer sine vurderinger på en lineær årsak-virkning sammenheng. En enkel tilnærming tilsier da at innarbeidelse av et samarbeid med et midlertidig prosjekt ikke vil møte motstand i det etablerte systemet ettersom samarbeidet på lokalt nivå i Vennesla er god. I tillegg viser dataene at prosjektet var organisert på siden av det etablerte systemet og ikke godt nok forankret i Vennesla videregående skole, noe som skapte utfordringer i oppstartsfasen. Organisasjoner med sine etablerte strukturer er ofte lite mottakelige for midlertidige prosjekter. Dataene viser at den manglende forankringen på skolen var kilden til konflikter mellom rådgivere og ungdomsveilederne.

Det siste året har det blitt noen endringer i organisering av prosjektet og den er nå en integrert del av elevtjenesten noe som har medført felles møtepunkter og bedre forståelse av hverandres rolle. Gjennom inkludering av ungdomsveilederne i elevtjenesten på skolen og skapning av fellesmøtepunkter mellom rektor, rådgivere og ungdomsveilederne, ser det ut som utfordringene har blitt mindre og samarbeidet bedre. Dette viser at også organisering av prosjektet har utviklet seg fra å være basert på en enkel problemforståelse til å omfatte kompleksiteten rundt innarbeidelse av prosjekter i det etablerte systemet. Denne utviklingen

kan også begrunnes med den dynamiske og utforskende samskapingsprosessen mellom de involverte aktørene.

Når det gjelder valg av metodikk til å håndtere levekårsutfordringer legger prosjektbeskrivelsen (B) til grunn at en oppskrift eller håndbok for SE metode vil være løsningen på gjennomføringsproblematikken av utdanningsløpet. Utvikling av en håndbok for SE metodikk for å løse levekårsutfordringer kan anses som instrumentell tilnærming i et statisk dokument som definerer sosiale problemer på en enkel måte og antyder at målrettede metoder vil kunne løse de.

De involverte aktørene i de ulike arenaene har imidlertid, gjennom en spørrende og utforskende tilnærming, skapt en problemforståelse som er kompleks og vil sannsynligvis kreve mer enn en håndbok for å løse problematikken. Etablering av arenaer som ressursgruppemøtene og erfaringsutvekslingsseminaret danner grunnlaget for samskapt læring fordi her samles representantene i likeverdige relasjoner for å reflektere over ulike temaer. På disse møtene jobbes det også med håndtering av problemet på to ulike nivåer. Erfaringsutvekslingsseminaret er et eksempel på å jobbe på individnivå der de involverte aktørene gjennom dialog og refleksjoner jobber for å skape fellesforståelse av begreper som de bruker i arbeidet med ungdom. Slik det er vist på ressursgruppemøtet i april 2021 jobbet de involverte aktørene på systemnivå med å ha dialog og felles refleksjoner rundt temaet hvordan kan Venneslabrua fungere som en forsterkning av elevtjenesten.

Figur 3 viser at arbeidet med prosjektet har utviklet seg gjennom utforskende tilnærming i form av dialog, felles refleksjoner og læring i en samskapingsprosess, fra enkel til kompleks.



Figur 3: Tilnærming til prosjektet fra enkel til kompleks

5.3 Levekårsutfordringer: Et komplekst problem

I følge Pesch og Vermaas (2020) forståelse av et problem henger sammen med verdiene og interessene hos de ulike autonome sosiale grupper som berøres av problemet. Et problem kan dermed defineres på ulike måter og begrunnes med ulike årsaker. Dette gjenspeiles i forståelsen av levekårsutfordringer hos de ulike aktørene i Agder. De ulike forskningsrapportene (Røed, 1993; Ellingsen, Nilsen & Meling, 2009¹⁹; Bentsen, Kristiansen, Møller & Vardheim, 2016²⁰; Skogen, Vedaa, Nilsen, Nes, Tallaksen & Aarø, 2020²¹) om levekårsutfordringer i Agder omhandler beskrivelser av levekårsutfordringene og en

¹⁹ [Microsoft Word - Fou0209Ungmarg.doc \(senterforlikestilling.org\)](#)

²⁰ [Ung-i-Agder-2016-rapport.pdf \(korus-sor.no\)](#)

²¹ [Fo \(agderfk.no\)](#)

gjennomgang av ulike årsaker til disse. Disse kan anses som enkle fremstillinger av virkeligheten uten at de tar hensyn til tid og kontekst, noe som er typisk karakteristikk i naturvitenskap og samfunnsvitenskap med det formål om å lage forenklete teorier (Tsoukas, 2017). Spørsmålet er om levekårsutfordringer kan håndteres med utgangspunkt i simplifiserte teorier?

Det korte svaret er nei. Simplifiserte teorier bygger på en enkel og lineær tankegang der visse virkemidler gjennom en prosess med bestemte forhold vil produsere visse resultater (Tsoukas, 2017). Med utgangspunkt i slike teorier kan levekårsutfordringer beskrives som enkel sak som kan løses ved å sette i gang et målrettet tiltak. Sluttrapporten fra Lindesneslosen (AFI, 2020) illustrerer for eksempel at tall fra registerdataanalyse viser ikke samlet tegn på forbedring i Lindesnesregionen sammenlignet med landet ellers. Likevel forteller både ungdom og samarbeidspartnere i kvalitative undersøkelser i sluttrapporten at Lindesneslosens innsats har vært viktig og utgjort en forskjell i enkeltsaker. Dette tyder på en kompleksitet som utspilles på ulike nivå. På individnivå har ungdom som har stått i vanskelige situasjoner fått god bistand fra losene som andre instanser ikke har kapasitet til. Likevel finnes ikke tydelige tegn på forbedring i registrerte data for regionen. Dette viser at kompleksitet krever mer enn en lineær årsak-virkning tilnærming.

Det lange svaret krever at man ser på faktorer som ligger bak det faktumet at forenklete teorier ikke er egnet til å forstå levekårsutfordringene. Det krever et paradigmeskifte fra reduksjonisme der en kompleks helhet deles opp i mindre deler, og forståelse av de mindre delene i sin tur bidrar til forståelse av helheten (Turner & Baker, 2019), til Morin's «complex thought» som sier at en helhet er vevd sammen på en måte at den ikke kan deles opp i mindre deler uten å miste sammenhengen, forbindelsene, interaksjonene og de fremvoksende egenskapene (Montuori, 2013).

Venneslabrua som levekårssatsing er et tiltak i Vennesla videregående skole, og i prosjektbeskrivelsen står at formålet er å øke gjennomføringstallene på videregående opplæring blant ungdom og kvalifisere de for arbeid eller videre studier. Det er foreslått at dette i sin tur vil bidra til å redusere antall ungdom som kommer i befatning med NAV og dermed også redusere levekårsutfordringene. Dette er eksempel på en disjunktiv tilnærming som avgrenser ungdom til skolen, det antas at problemet ligger på skolen og et målrettet tiltak inn i skole vil hjelpe de med gjennomføring av utdanningsløpet. Men ungdom er ikke bundet til systemets avgrensninger, de er handlende aktører i et åpent system som skaper uforutsigbarhet

og uorden (Turner & Baker, 2019). Slik intervjuene viser er ungdom unike helhet, de er vevd sammen i relasjoner med familie og venner, de lever i ulike kontekst som skole, fritid og hjem samtidig, og livene deres omhandler ikke bare skole, men også helse, økonomi og samfunnet rundt. Frafall fra skolen ikke kan entydig begrunnes med en bestemt årsak som gjelder alle ungdom til enhver tid, derfor kan levekårsutfordringene ikke forstås gjennom en lineær årsak-virkning tankegang.

Forståelse av levekårsutfordringene innebærer et helhetsbilde slik det kommer frem i delkapittel 5.1. Dette betyr at levekårsutfordringer er komplekse med ulike samhandlende påvirkninger i åpent system og krever komplekse teorier basert på samarbeid og koordinering (Head & Alford, 2013; Turner & Baker, 2019). Levekårsutfordringene kan forstås med utgangspunkt i kompleksitetsteori. Kompleksitetsteori innebærer at en helhet eller et system er mer enn summen av delene, samtidig som helheten skapes gjennom interaksjon mellom delene (Klijn, 2008). Slik beveger kompleksitetsteori fokuset fra reduksjonisme og disjunktive teorier til et mer sammenkoblende og konjunktiv perspektiv. Ungdom må sees i sammenheng og i ulike kontekst, for eksempel når en ungdomsveileder er ute med en ungdom som driver med hest, vil hen se en ungdom som mestrer, en som er ekspert i den spesifikke konteksten. Eller på en kjøretur er maktforholdet noe mer balansert enn det hadde vært på et kontor hvor den ene har autoritet mens den andre parten er der fordi hen sliter med noe. Slik skapes det tillit og gode relasjoner som i sin tur kan føre til at ungdomsveilederen får mer innsikt i ungdommens liv utenfor skolen i sin helhet og i relasjon til andre. Når vi tenker ungdom som ikke gjennomfører videregående opplæring er vi nødt til å tenke kompleks som kobler gjennomføring av videregående opplæring til for eksempel psykisk helse, trivsel, mestring, familiære relasjoner, venner og fritid. En helhetsforståelse innebærer at man jobber med problemet med hensyn til dets kompleksitet og uforutsigbarhet.

Imidlertid kompleks tenkning betyr ikke at en har nådd komplett forståelse og løst problemet, men ifølge Turner og Baker (2019) har den fokus på det som ikke kan forklares ved hjelp av generaliserende og simplifiserende teorier som er basert på ufullstendig kunnskap av virkeligheten. Levekårsutfordringer i prosjektbeskrivelsen forklares i lys av enkle teorier og det er foreslått at de kan løses ved å sette i gang målrettet tiltak, men i virkeligheten er levekårsutfordringene uforutsigbare og tid- og kontekstspesifikke, de er komplekse. De kan forstås i varierende grad og de kan erkjennes, men det finnes ingen garanti for at de kan løses. For eksempel ved å forstå at en ungdom ikke klarer å møte opp på skolen fordi hen har utfordringer hjemme kan ungdomsveilederen hjelpe ungdommen til å sortere og forstå egne

følelser og handlinger knyttet til den utfordrende situasjonen hjemme og de kan hjelpe med å sette ungdommen i kontakt med barnevernet eller helseapparatet. Ungdomsveilederen kan veilede og hjelpe ungdommen med å navigere seg frem i systemet og å forstå sine valgmuligheter, men det er ikke en selvfølge at alt dette vil føre til at ungdommen gjennomfører videregående opplæring.

Levekårsutfordringer er komplekse og slik det er foreslått i *regionplan Agder 2030* krever en helhetlig og langsiktig satsing. Gjennom kompleks tenking vist i eksemplet overfor dekkes den helhetlige satsingen, den langsiktige satsingen kan forstås i den forstand at selv om det ikke er noen garanti for at ungdommen vil gjennomføre utdanningsløpet her og nå, kan en helhetlig bistand danne et sterkt fundament hos ungdommen som kan hjelpe de på sikt i livet. Dette betyr for eksempel at når ungdomsveilederen ser hele ungdommen og hjelper de gjennom vanskelige situasjoner knyttet til familiære forhold også videre, vil de kunne dempe den psykiske belastningen. Det kan i sin tur være en viktig faktor i hvordan den enkelte utvikler seg videre i livet og på lang sikt kan det være utslagsgivende for å bedre levekår. Kompleksitetsteori med dette omfatter en bredere forståelse av både deler av helheten, hvordan disse er bundet sammen og interaksjonen mellom de som fører til fremvoksende egenskaper i en ny helhet.

SE modellens entydige fokus på arbeid kan tolkes slik at modellen ikke er egnet til å omfatte en helhetlig forståelse. Dette tyder på at hvis ungdomsveilederne bruker SE som metodikk må de gå bort fra den komplekse forståelsen som innebærer at ungdomsveilederne må se hele ungdommen. Metodikken vil da kunne anses å være en inkrementell løsning hvor man jobber med delproblemer for å forbedre den overordnet problematikken (Peters, 2017). Et entydig fokus på kun arbeid kan gi marginale forbedringer, men ikke nødvendigvis gi utslag på levekårsutfordringene. Det kan også være negativ i den forstand at ungdomsveilederen ikke får mulighet til å tenke hele ungdommen fordi en er fokusert kun på å finne løsninger som kan føre til jobb, noe som kan svekke relasjonsbyggingen. Deltakelse i Venneslabrua er frivillig og uten gode relasjoner og tillit mellom ungdomsveilederen og ungdom kan det være utfordrende å beholde ungdommene i tiltaket. Eksemplet her viser at inkrementelle løsninger kan skape andre problemer når de brukes til å håndtere kompleksitet (Crowley & Head, 2017).

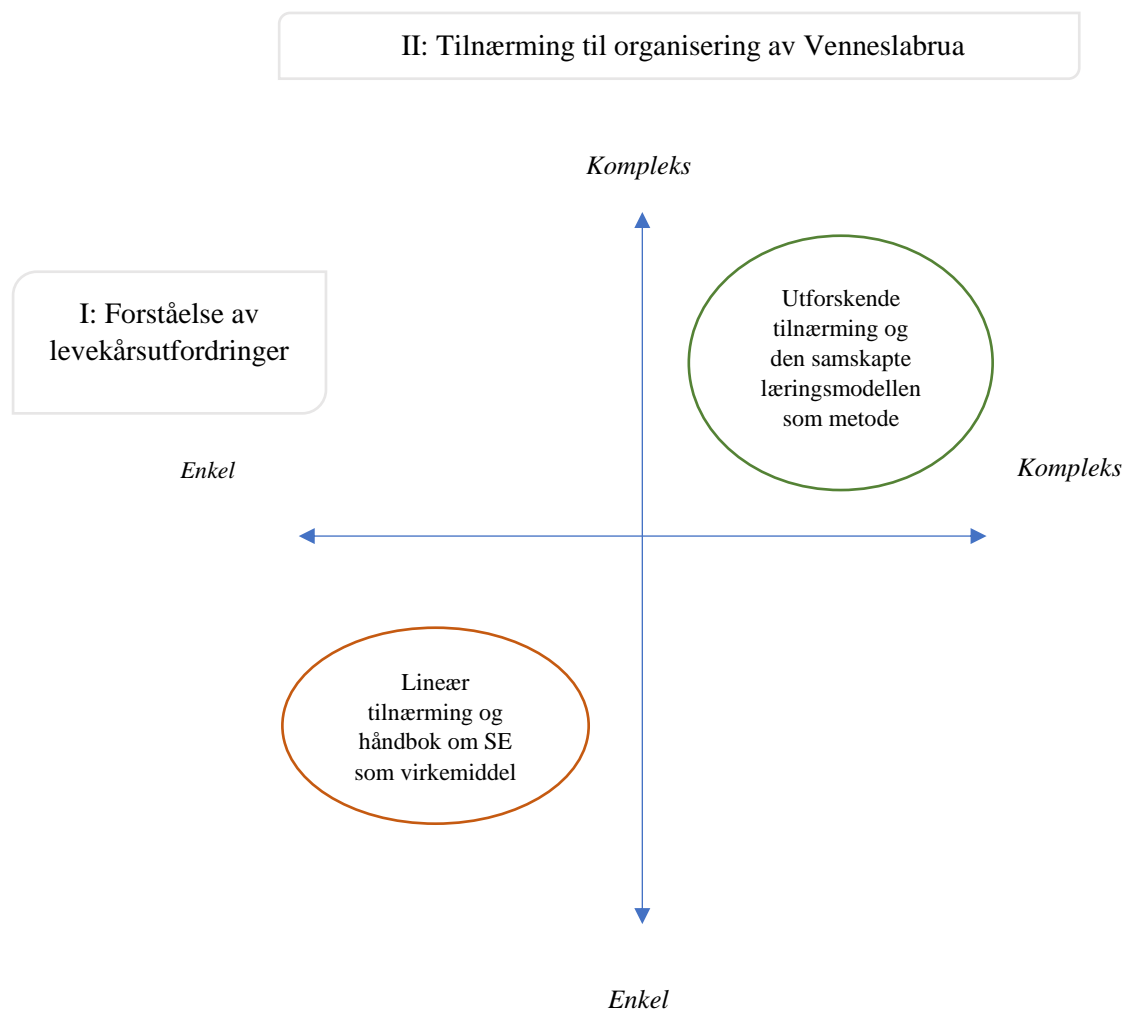
Det står også i prosjektbeskrivelsen at erfaringene fra piloten skal brukes for å lage en håndbok om SE som kan brukes på andre videregående skoler for å løse gjennomføringsproblematikken. En utfordring med å lage en slik håndbok er for eksempel at

de tiltakene som brukes for å løse komplekse problemer er avhengig av den tiden og konteksten problemene avgrenses i og de involverte aktørene. Dette forutsetter at effektiviteten av et tiltak ikke kan måles og ukritisk videreføres til neste tiltak. Effekten vil variere avhengig av konteksten problemet defineres i og de involverte aktørene som er med på å definere problemet (Willumsen & Ødegård, 2020). Dette betyr ikke nødvendigvis at erfaringer fra Venneslabrua og Lindesneslosen ikke kan gjenbrukes, men heller at erfaringer fra et tiltak ikke kan ukritisk generaliseres og brukes som eneste riktig løsning. Selv om SE har vist seg å være en god metode i Lindesneslosen kan den ikke innarbeides i Venneslabrua uten kritisk refleksjon rundt det. Det samme vil gjelde et eventuelt håndbok om SE metodikken og videreføring av dette til andre videregående skoler.

Intervjuene viser argumentasjoner for at arbeidet med ungdom skal ha et helhetlig fokus på ungdom noe som innebærer skole, familiære relasjoner, fritid også videre, noe som viser en kompleks forståelse av levekårsutfordringer. Det viser at årsakene er sammensatte, noe som gjør det vanskelig å definere problemet, sette et spesifikt tiltak og forvente resultater i den andre enden. Dette tyder på at levekårsutfordringer krever en utforskende tilnærming som innebærer dialog og refleksjon rundt problembeskrivelse og årsakene til problemet fordi problemforståelsen henger tett sammen med problemløsningen (Head & Alford, 2013). Pesch og Vermaas (2020) foreslår at det er behov for metoder og rammeverk som lar teoretikere og praktikere til å forstå uunngåeligheten av problemet i stedet for å ha rammeverk som antyder at disse kan resonneres bort. Erfaringsutvekslingsseminaret og ressursgruppemøtene som er lagt opp etter den samskapte læringsmodellen kan regnes som arenaer der de involverte aktørene gjennom en utforskende tilnærming skaper en fellesforståelse av levekårsutfordringer som viser at levekårsutfordringene er komplekse.

Figur 4. kobler sammen figur 2. og figur 3. Figuren viser at en enkel forståelse av levekårsutfordringer og en enkel tilnærming til levekårsutfordringer i Agder resulterer i en lineær årsak-virkning tilnærming. SE metodikk som virkemiddel ser ut til å være en passelig tilnærming til å håndtere levekårsutfordringene. Men gjennomgang av dataene og kobling av disse til teorien viser at levekårsutfordringer er komplekse, tid- og kontekstavhengige og involverer flere aktører. En slik kompleks forståelse krever en utforskende tilnærming der aktørene kommer sammen og skaper en felles forståelse gjennom dialog, refleksjon og læring. Slik den samskapte læringsmodellen har blitt brukt i organisering av Venneslabrua fra november 2020. I de ulike arenaene som erfaringsutvekslingsseminaret og

ressursgruppemøtene utvikles det kunnskap om kompleksiteten rundt levekårsutfordringer og aktørene sammen bidrar i utvikling av Venneslabrua.



Figur 4: Forhold mellom forståelse av levekårsutfordringer og tilnærming til organisering av Venneslabrua

5.4 Venneslabrua: en sosial innovasjon?

Levekårsutfordringer berører flere aktører og arbeidet med Venneslabrua har samlet aktører for eksempel Agder fylkeskommune, Vennesla kommune, NAV Vennesla, Vennesla videregående skole og UiA i en prosess der de jobber med å løse problemet gjennom å lage nye metoder for tidlig innsats som kan brukes i arbeidet med ungdom i videregående skole. Manglende gjennomføring av videregående opplæring er foreslått som en årsak til levekårsutfordringer i Agder i prosjektbeskrivelsen (A), dermed kan tiltaket anses som en ny tjeneste eller ide som skal møte dette sosiale behovet. Med utgangspunkt i dette kan Venneslabrua defineres som en sosial innovasjon som fremmer nytenkning i sosiale relasjoner for å møte menneskelige behov (Moulaert & Maccallum, 2019). Nytenkning i sosiale relasjoner innebærer at ulike aktører og interesser kommer sammen i en interaktiv prosess med det formål å løse sosiale utfordringer gjennom dialog og interaksjon (BEPA, 2010). Ressursgruppemøtene er eksempel på en interaktiv prosess der aktørene samhandler gjennom dialog og interaksjon for å løse levekårsutfordringene.

Formålet i Venneslabrua er også å bruke erfaringer fra piloten til å forsvare en permanent overføring av midler fra folketrygdens overslagsbevilgning til fylkeskommunen (prosjektbeskrivelse, 2020: 2). En slik permanent overføring av midler kan for eksempel bidra til at ungdomsveiledernes arbeid profesjonaliseres og innarbeides inn i elevtjenesten i alle videregående skoler. Dette vil være en sosial innovasjon på systemnivå som fører til endringer i organisasjonsstruktur (Moulaert & MacCallum, 2019), noe som er etterlengtet i offentlig sektor hvor institusjonelt rammeverk står intakt (Head & Alford, 2013). Skolesystemet som er godt etablert og har endret seg lite gjennom årene har skapt utfordringer i organisering av Venneslabrua som et prosjekt inni Vennesla videregående skole. Innarbeidelse av prosjektet inni elevtjenesten i skolesystemet kan også regnes som sosial innovasjon, som vil skape nye sosiale relasjoner blant ungdomsveiledere, rådgivere og lærere. Fellesmøtepunkter på skolen og kommunikasjon av en profesjon ut til andre samarbeidsaktører vil kunne bidra til at man kommer et steg nærmere målet som er gjennomføring av videregående opplæring. Slik det kommer frem i dataene, godt samarbeid vil kunne føre til at ungdom får en helhetlig, parallell og skreddersydd tjenestetilbud. Med utgangspunkt i dette kan en argumentere for at fellesmøtepunkter påvirker samarbeidet mellom ulike aktører, uten fellesmøtepunkter vil det være vanskelig å bli kjent med hverandres rolle og å skape en fellesforståelse av hverandres ansvarsområde og arbeidsoppgaver, noe som er viktig hvis man ønsker parallellitet i tjenestetilbudet.

Tradisjonelt har sosiale innovasjoner vært en «bottom up» prosess, men ifølge Moulaert et al. (2017) i det seinere årene brukes det en mer pragmatisk tilnærming til sosiale innovasjoner innenfor politikken. De brukes som virkemiddel innenfor velferdsstaten for å tette hull som forekommer som følge av budsjettinnstramminger. Levekårsutfordringene i prosjektbeskrivelsen kobles til ungdom som får noen form for økonomisk støtte, sosialstønad, arbeidsavklaringspenger eller uføretrygd. Dette kan tolkes som at det investeres i prosjektet for at ungdom skal bli bidragsyttere i samfunnet, gjennomføre skole og få seg en jobb slik at velferdsstaten ikke utbetaler stønader. Å anse økonomiskgevinst som en grunn til at Venneslabrua er satt i gang står imot definisjonen av sosial innovasjon fordi sosiale innovasjoner skal møte menneskelige sosiale behov og økonomiske gevinster ikke er målet. I tillegg basert på den tradisjonelle forståelsen av sosial innovasjon som en nedenfra prosess passer ikke Venneslabrua inn i definisjonen. En nedenfra prosess ville omhandlet at Venneslabrua kom som et initiativ fra for eksempel lærere eller rådgivere som så at elevene trengte mer støtte for å gjennomføre utdanningsløpet, og det ville involvere selve ungdom og deres forståelse av problemet.

Ved å definere Venneslabrua som en sosial innovasjon med en ny og tilpassede metodikk som er bygget på SE modellen, og den nye metodikken skal videreføres til andre videregående skoler er vi inne på den teknokratiske eller instrumentelle forståelsen av sosial innovasjon (Moulaert & Maccallum, 2019). Venneslabrua vil da bli brukt som «best practice» og kan videreføres slik den er eller med små justeringer uten å sette i gang store ressurser i arbeid for å løse gjennomføringsproblematikken. Men med utgangspunkt i en kompleks problemforståelse som tilsier tid- og kontekstsensitivitet, kreves det løsninger som er tilpasset den aktuelle utfordringen. En «best practice» forståelse bygger på reduksjonistisk tankegang og dekontekstualiserer det aktuelle problemet ettersom den ikke tar hensyn til tids- og kontekstsaspektet.

Erfaringsutvekslingsseminaret og ressursgruppemøtene, slik de er designet i prosjektet, som arenaer for dialog, refleksjon og læring mellom strategisk utvalgte aktører bidrar til kunnskapsutvikling som kan danne grunnlaget for nye tiltak (Klev & Levin, 2021). Basert på en forståelse av sosial innovasjon som territorielt fenomen som tilsier at sosial innovasjon er innebygd i kontekst, sosiale relasjoner og institusjoner, kan nyutviklede tiltak som følge av erfaringsutvekslingsseminaret og ressursgruppemøtene regnes som sosial innovasjon.

6. Konklusjon

I dette avsluttende kapittelet skal jeg trekke trådene sammen og forsøke å besvare oppgavens forskerspørsmål: *Hvordan håndtere kompleksitet i en regional kontekst?*

Kompleksitetsteori har blitt brukt i denne studien, til å undersøke levekårsutfordringene i Agder, som basert på utredningene i prosjektbeskrivelsen i Venneslabrua har en enkel årsak-virkning sammenheng. Men dataene viser at levekårsutfordringene i Agder er et komplekst problem som ikke har en klar definisjon i den forstand at definisjonen varierer hos de ulike aktørene på systemnivå og individnivå, årsakene til problemet er også varierende og sammensatte, og det er flere aktører som berøres av problemet. Dette samsvarer med forståelsen av kompleksitet slik det er drøftet i teorien. De ulike aktørene vil også ha ulikt tilnærming til håndtering av levekårsutfordringene med utgangspunkt i egen forståelse og egne insentiver. Dermed kan Venneslabrua i en regional kontekst ikke brukes som et «one size fits all» konsept, det kan brukes til å forstå og håndtere levekårsutfordringene i Agder, men ikke i hele Norge.

Ettersom Venneslabrua utfolder seg i sanntid og ungdomsveilederne i prosjektet samhandler med andre aktører i et åpent system, har det vist seg at også organisering av prosjektet krever en kompleks tilnærming. Prosjektet anses som en «top down» innovasjonsprosjekt som settes inn i et etablert system til å håndtere et komplekst problem. Den samskapte læringsprosessen der de involverte aktørene gjennom dialog og fellesrefleksjoner utvikler ny kunnskap har banet veien for at en «top down» organisering av prosjektet kan fungere i en regional kontekst.

Håndtering av komplekse problemer krever at de involverte aktørene samles i en samskapt læringsprosess der meningene kan brytes mot hverandre for å utvikle ny kunnskap. De må bruke tid og ressurser på å definere problemet og diskutere håndtering av problemet gjennom dialog og refleksjoner. Dette er spesielt viktig i en regional kontekst fordi problemet berører flere regionale aktører med ulike insentiver. I tillegg til dette når det gjelder regional kompleksitet, er aksjonsforskeren både fasilitator av dialogen og aktiv deltaker i dialogen som en regional aktør. Dette betyr at håndtering av kompleksitet i en regional kontekst innebærer at de involverte regionale aktørene samles i en dialogisk prosess der ulike problemforståelser kan diskuteres mot hverandre. Gjennom dialog og refleksjoner kan aktørene utvikle ny kunnskap som kan føre til nye tiltak, men spørsmålet om de tiltakene vil gi resultater ikke kan besvares gjennom diskusjoner. Tiltakene må iverksettes og aktørene må bruke tid på å

videreutvikle de og tilpasse de til den spesifikke konteksten for å kunne vurdere resultater. En kan imidlertid ikke konkludere med at ved å bruke god nok tid og tilstrekkelig ressurser kan komplekse sosiale problemer som for eksempel levekårsutfordringene i Agder løses en gang for alle, slik Rittel og Webber skriver: *social problems are never solved. At best they are only re-solved - over and over again.* (Rittel & Webber, 1973: 160).

Denne studien viser også at i den samskapte læringsprosessen i en regional kontekst skjer kunnskapsutvikling på to nivåer parallelt. På systemnivå er aktørene opptatt av organisatoriske og strukturelle forhold ved å systematisere erfaringer fra et prosjekt som de kan videreføre. På individnivå er aktørene opptatt av en helhetlig problemforståelse som ivaretar interesser av de individene eller aktørene som er nærmest problemet. Regional kompleksitet berører mange ulike aktører og i en dialogisk prosess mellom de involverte aktørene vil det alltid være en mulighet for at problemforståelsen skjer parallelt på ulike nivåer basert på aktørenes verdier og interesser. Selv om målet med prosessen ikke er at aktørene skal komme til en enhetlig problemforståelse, kan problemforståelse på ulike nivåer øke kompleksiteten ytterligere. Dette er et interessant tema som kan være aktuell for videre forskning i den samskapte læringsmodellen i regional kompleksitet slik Karlsen og Larrea (2014) bruker det.

Litteraturliste

Agder fylkeskommune. (2020). Regionplan Agder 2030. Hentet fra [Bedre levekår på Agder - Agder fylkeskommune \(agderfk.no\)](#)

Agder fylkeskommune. (u.å.). Bedre levekår på Agder. Hentet fra <https://agderfk.no/vare-tjenester/folkehelse-levekar-og-likestilling/bedre-levekar-pa-agder/>

Agder fylkeskommune. (u.å.). Ungdom og unge voksne. Hentet fra <https://levekaragder.no/m%C3%A5lgrupper/ungdom-og-unge-voksne/>

Agder fylkeskommune. (2020). *Prosjektplan - En styrket elevtjeneste for bedre levekår i Agder: En videreutvikling av "Venneslabrua"*.

Aiken, G. T. (2017). Social Innovation and Participatory Action Research: A Way to Research Community?. *European Public & Social Innovation Review*, 2(1), 17-33.

AFI (Arbeidsforskningsinstituttet). (2020). *Lindesneslosen Sluttrapport* (AFI-rapport nummer: 2020:1). Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.

BEPA (Bureau of European Policy Advisors). (2010, 31. July). Empowering People, Driving Change: Social Innovation in the European Union. Hentet fra [European Web Site on Integration - European Commission \(europa.eu\)](#)

BEPA (Bureau of European Policy Advisors). (2014, 01. August). Social Innovation: A Decade of Changes. Hentet fra [Social Innovation - A Decade of Changes \(europa.eu\)](#)

Borø, H. C. J. N. (2017). *Mellom individ og samfunn: Diskurser rundt unge utfordringene i Mandal*. (Masteroppgave, Universitetet i Agder).

Crowley, K. & Head, B. W. (2017). The Enduring Challenge of 'Wicked Problems': Revisiting Rittel and Webber. *Policy Sciences*, 50(4), 539-547.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Sage Publications*, 12 (2), 219-245.

Head, B. W. & Alford, J. (2013). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 47(6), 711-739.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Karlsen, J. (2010). Regional Complexity and the Need for Engaged Governance. *EKONOMIAZ. Revista vasca de Economía, Basque Government*, 74(2), 90-111.
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2014). *Territorial Development and Action Research: Innovation Through Dialogue*. England: Gower Publishing Limited.
- Karlsen, J. (2013). Innovasjon i offentlig sektor. I Abelsen, B., Jacobsen, S.-E. & Isaksen, A. (ed). *Innovasjon – organisasjon, region og politikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 101-123.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klijn, E-H. (2008). Complexity Theory and Public Administration: What's New? Key concepts in complexity theory compared to their counterparts in public administration research. *Public Management Review*, 10(3), 299-317.
<https://doi.org/10.1080/14719030802002675>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 2.juli). Innovasjon i offentlig sektor. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/forvaltningsutvikling/innovasjon-i-offentlig-sektor/id2610542/>
- Montuori, A. (2013, June). Complex Thought: An Overview of Edgar Morin's Intellectual Journey. MetaIntegral Foundation Resource Paper.
- Moulaert, F. & MacCallum, D. (2019). *Advanced Introduction to Social Innovation*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Moulaert, F., Mehmood, A., MacCallum, D. & Leubolt, B. (2017). *Social Innovation as a Trigger for Transformations. The Role of Research*. Brussels: European Commission. Hentet fra [Social innovation as a trigger for transformations - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://publications.ec.europa.eu/publication-detail/-/publication/11111111-1111-1111-1111-111111111111)
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- NAV. (2021, 05. november). Mottakere av Arbeidsavklaringspenger (AAP). Hentet fra [Mottakere av arbeidsavklaringspenger \(AAP\) - nav.no](https://nav.no/om-arbeidsavklaringspenger)
- NAV. (2021, 05. november). Uføretrygd – kvartalsstatistikk. Hentet fra [Uføretrygd - Kvartalsstatistikk - nav.no](https://nav.no/om-uforetrygd)

- Pesch, U. & Vermaas, P. E. (2020). The Wickedness of Rittel and Webber's Dilemmas. *Administration & Society*, 52 (6), 960-979.
- Peters, B. G. (2017). What is so Wicked About Wicked Problems? A Conceptual Analysis and a Research Program. *Policy & Society*, 36(3), 385-396.
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Røed, H. (1993). *Surt liv på det blide Sørland. Helse og levekår i Agder-fylkene. November 1993*. Kommunenes Sentralforbund Vest-Agder og Aust-Agder.
- EUSE (European Union of Supported Employment). (2010). European Union of Supported Employment Verktøykasse. Hentet fra [Supported Employment Toolkit | Resources \(euse.org\)](https://euse.org/)
- Statistisk Sentralbyrå. (u.å.). Befolkning. Hentet fra [Befolkningen \(ssb.no\)](https://ssb.no/)
- Store Norske Leksikon. (2021, 27. Januar). Agder. Hentet fra <https://snl.no/Agder>
- Stortingsmelding nr. 7. 2008-2009. Et nytt og bærekraftig Norge. (s.13-s.19). Det kongelige Nærings- og handelsdepartement.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Tsoukas, H. (2017). Don't Simplify, Complexify: From Disjunctive to Conjunctive Theorizing in Organization and Management Studies. *Journal of Management Studies*, 54(2), 132-153. <https://doi.org/10.1111/joms.12219>
- Turner, J. R. & Baker, M. R. (2019). Complexity Theory: An Overview with Potential Applications for the Social Sciences. *Systems*, 7(4), 1-22. <https://doi.org/10.3390/systems7010004>
- [UiO \(Universitetet i Oslo\)](https://uio.no/). (2011, 29. juni). [Innovasjonsmeldingen og offentlig sektor – Hva nå?](https://uio.no/). Hentet fra [Innovasjonsmeldingen og offentlig sektor - hva nå? - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](https://uio.no/)
- Vennesla kommune. (2018, 23. november). Venneslabroa kan forandre det norske skolesystemet. Hentet fra [Venneslabroa kan forandre det norske skolesystemet - VENNESLA KOMMUNE](https://www.vennesla.kommune.no/)

Vest-Agder fylkeskommune, Vennesla kommune, NAV Vennesla, NAV Vest-Agder & Universitetet i Agder. (2018). *Venneslabrua – fra ungdomstid til arbeidsliv: Et prosjekt i Vennesla kommune i forbindelse med helhetlig og langsiktig levekårssatsing på Agder.*

Willumsen, E. (Red.) & Ødegård, A. (Red.). (2020). *Samskaping: Sosial innovasjon for helse og velferd.* Oslo: Universitetsforlaget. 207-221.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research Design and Methods* (6. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Figurer

Figur 1: Forhold mellom problemforståelse og tilnærming til organisering av et prosjekt	24
Figur 2: Problemforståelse fra enkel til kompleks	46
Figur 3: Tilnærming til prosjektet fra enkel til kompleks	60
Figur 4: Forhold mellom forståelse av levekårsutfordringer og tilnærming til organisering av Venneslabrua	65

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over data	33
Tabell 2: Oversikt over dokumenter	34

Vedlegg - Intervjuguide

Fortell litt om deg selv. (Navn, stilling/tittel, utdanning og arbeidserfaring, hvor lenge har du vært ansatt i Venneslabrua)

Samarbeid og samhandling:

Fortell om din opplevelse som ansatt i prosjektet.

- Hvordan er samarbeidet med de andre ungdomsveiledere?
- Hvordan er samarbeidet med skolen?
- Hva slags informasjon fikk du om jobben når du først ble ansatt?
- På hvilken måte får du støtte fra ledelsen? (hvem er ledelsen!)
- Får du gjennomslag for dine ideer?
- utfordringer knyttet til samarbeid med skolen?

Hvordan føler du VB er blitt integrert i skolens tjenester?

- Har det blitt noen endringer i relasjoner med lærere/elevtjenester?
- På hvilken måte har relasjonene endret seg?

Hva er dine synspunkter på det samarbeidsprosjektet mellom UiA og Venneslabrua (VB)?

Arbeidsmetodikk:

Fortell om hvordan du pleier å gå frem når du får en ny elev som du skal følge opp.

- Jobber du arbeidsrettet eller skolerettet med ungdommen?
- Hvilke av trinnene i Supported Employment bruker du i arbeidet ditt?

Utfordringer:

Fortell om utfordringene du har møtt i arbeidet ditt.

- Mener du utfordringene er spesifikt for denne skolen eller kunne samme utfordringer oppstått i andre skoler også?
- Hva mener du er grunnen til at utfordringene oppstår?
- Hva mener du vil bidra til å løse utfordringene?

Lindesneslosen (LL):

- Hvor mye kjennskap har du til arbeidsmetodikken i LL? Hva er dine synspunkter?
- Etter din mening kan erfaringer fra LL brukes i VB? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Etter din mening fellestrekk mellom LL og VB?
- Etter din mening ulikheter mellom LL og VB?

Er det noe du brenner inne med som ikke har kommet frem?