

# Rapport

## Alt er småting, og det er de som teller

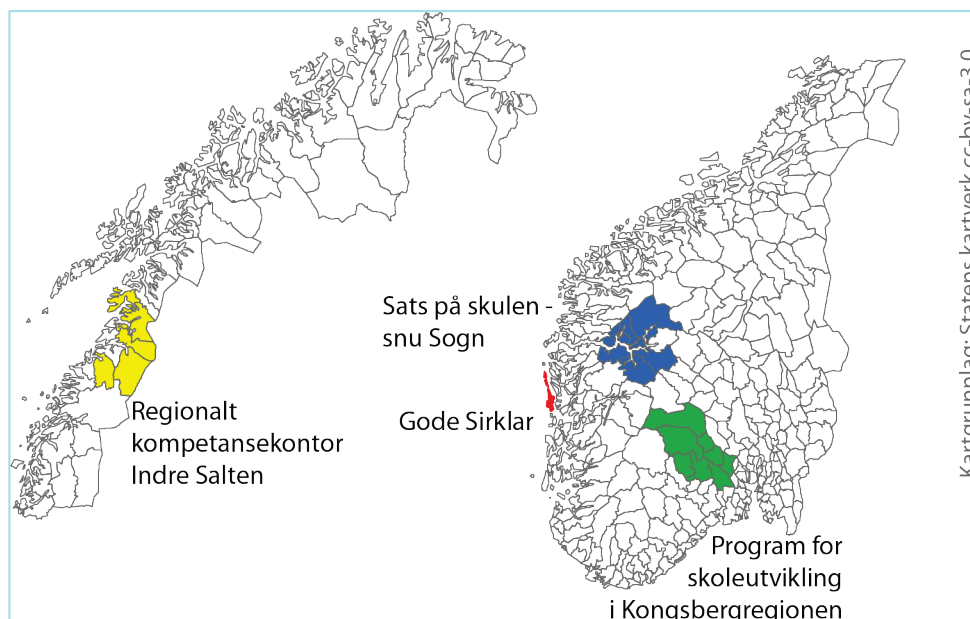
En idéhåndbok om hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling

### Forfattere

Trond Buland

Ida Holth Mathiesen

Håkon Finne





# Rapport

## Alt er småting, og det er de som teller

En idéhåndbok om hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling

**EMNEORD:**  
Samfunnsvitenskap  
Skole  
Kommuner  
Samarbeid  
**KEYWORDS:**  
Social science  
School  
Municipalities  
Cooperation

**VERSJON**  
1.0

**DATO**  
2011-08-31

**FORFATTER(E)**  
Trond Buland  
Ida Holth Mathiesen  
Håkon Finne

**OPPDRAGSGIVER(E)**  
KS

**OPPDRAGSGIVERS REF.**  
Prosjekt 094017

**PROSJEKTNR**  
60i113

**ANTALL SIDER OG VEDLEGG:**  
85

### SAMMENDRAG

Denne idéhåndboken gjennomgår fire eksempler på kommunalt samarbeid om skoleutvikling. De fire er Regionalt kompetansekontor (RKK) i Indre Salten, Sats på skulen – snu Sogn i regi av Sogn regionråd, Program for skoleutvikling i Kongsbergregionen og Gode Sirklar i Fjell, Sund og Øygarden. På bakgrunn av disse eksemplene trekkes det opp noen sentrale kriterier som etter vår mening må være på plass for å etablere og drive slike samarbeidsrelasjoner. Sentrale forutsetninger er at arbeidet er solid forankret både i kommunene og i skolene, at det etableres tid og møteplasser for reelt samarbeid, at rollefordelingen er klar, og at man arbeider bevisst for å få resultater som oppleves som nyttig av alle samarbeidspartnerne. En ekstern utviklingsagent som deles mellom enkeltkommuner viser seg å være positivt. Denne kan fungere som drivkraft og koordinatør i arbeidet. Samtidig er det viktig at denne utviklingsagenten ikke blir en sovepute for kommunene, som også må utvikle sin skoleeierkompetanse gjennom samarbeidet. Utviklingsagenten må også fungere som nettverksbygger og -vedlikeholder. Tette, gode nettverk på tvers av kommunegrenser og enkeltskoler er en nøkkelfaktor i slikt arbeid. Det samme er det noen kalte "kortreiste resultater" av samarbeidet, at deltakerne ser resultater raskt, og dermed motiveres for videre samarbeid. Derfor er det viktig at man har både langsiktige og kortsiktige mål for arbeidet, og at alle deltakerne opplever nytten.

**PROSJEKTLEDER**  
Trond Buland

SIGNATUR



**KONTROLLERT AV**  
Sverre Konrad Nilsen

SIGNATUR



**GODKJENT AV**  
Jon Olav Bjørgum

SIGNATUR



**RAPPORTNR**  
SINTEF A20297

**ISBN**  
978-82-14-05191-9

**GRADERING**  
Åpen

**GRADERING DENNE SIDE**  
Åpen

*”Det e itjnå som kjem tå sæ -  
Sjøl e du lett som ein spøl  
Men sammen så veie vi fleire tonn  
Med littegrann hjelp gjer det littegrann monn  
Det e itjnå som kjem tå sæ sjøl”*

Hans Rotmo

## FORORD OG LESERVEILEDNING

Interkommunalt samarbeid er mange steder en vei å gå for å styrke skolens utvikling, særlig for mindre kommuner. Hva er utfordringene, hvordan kan de håndteres, hvilke resultater kan oppnås?

På oppdrag fra KS har SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, våren 2010 undersøkt fire fungerende eksempler på slikt samarbeid:

- Regionalt kompetansekontor (RKK) i Indre Salten
- Sogn regionråds Sats på skulen – snu Sogn
- Kongsbergsregionens skoleutviklingsprosjekt
- Fjell, Sund og Øygardens felles selskap for regional utvikling, Gode Sirklar AS.

Basert på systematisering av erfaringer fra disse eksemplene og på andre erfaringer, har vi skrevet denne idéhåndboken i samråd med KS. Målgruppen er i første rekke ansatte i små kommuners administrasjon, skoleledere og lærere, politikere og andre som er interessert i skoleutvikling i samarbeid mellom kommuner. Mest henvender vi oss nok til de som skal drive samarbeidet i praksis.

I de fire casene har det viktigste vært å lykkes med utvikling av skolen. Mange av lærdommene gjelder utvikling i samarbeid mellom skoler generelt. Våre informanter – inkludert rådmenn og ordførere – har lagt stor vekt på at det er her utfordringene ligger. De har ikke vært like opptatt av utfordringene i samarbeidet på det interkommunale plan fordi det stort sett har løst seg så lenge de har hatt resultater å vise til. Vi legger til at det har løst seg på mange ulike vis.

Vi har unngått kokebokformen med tilsynelatende enkle oppskrifter fordi vi ser at det er så mange gode måter å organisere og drive samarbeid om skoleutvikling på. Nettopp det å utvikle sin egen løsning ut fra lokale forutsetninger er en av de viktigste suksessfaktorene. Dette er ikke alltid like enkelt, og vi har identifisert en del andre suksessfaktorer som kan være verdt å ha med seg.

Idéhåndboken er bygd slik at vi i kapittel 2 tar for oss litt av de utfordringer knyttet til skoleutvikling som har ført til at mange kommuner ser samarbeid med andre som en mulig vei å gå. Vi ser her på hvilke utfordringer man møter og hva som er gjort av forskning på dette feltet.

Mange vil være mest interessert i kapitlene 3 til 6, der vi beskriver casene, de gode eksemplene vi har besøkt, og ser på hva disse har gjort og hvilke erfaringer de har. Her prøver vi mest mulig å la deres egne fortellinger komme fram. Fortellinger er viktige fordi de formidler helhetlig kunnskap, der også konteksten kommer fram, historiene til de som er engasjert i arbeidet får fram det de selv opplever som det essensielle, det man kan lære av. Fortellinger inspirerer og utløser egne tanker.<sup>1</sup> Vi har ikke tatt sikte på å gjøre noen dyptgående teoretiske analyser, men hatt fokus på å få fram stemmene og erfaringen til dem som har arbeidet med dette i praksis. Først ut er Regionale kompetansekontor i Nordland i kapittel 3, deretter vil vi i kapittel 4 ta for oss Sogn regionråds Sats på skulen – snu Sogn. Videre vil vi i kapittel 5 se på Kongsbergsregionens skoleutviklingsprosjekt, og i

---

<sup>1</sup> Se f.eks. Hatling, Morten (red.): *Fortellingens fortrylling – Bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*, Fortuna forlag, Oslo 2001

kapittel 6 skal vi se nærmere på Fjell, Sund og Øygardens etablering av Gode Sirklar AS som en katalysator for regionalt samarbeid.

Til slutt, i kapittel 7, vil vi sette et overordnet blikk på aktivitetene og fokusere på suksesskriteriene for slikt arbeid med utgangspunkt i strukturelle forhold, prosessrelaterte forhold og de resultatene man bør kunne forvente av et slikt samarbeid. Her søker vi, som de utenforstående observatørene, å trekke ut det essensielle og lage vår egen fortelling, basert på de fire casenes fortellinger.

Men aller først, i kapittel 1, redegjør vi for problemstillingene og hvordan prosjektet er gjennomført.

Takk til informantene i de fire samarbeidsgrupperingene for at de delte sine erfaringer og refleksjoner, til Ellen Dehli og Jorun Sandsmark i KS for mange gode innspill, og til våre kolleger Brita Bungum og Bjørg Eva Aaslid for hjelp til datainnsamling og gode råd i skriveprosessen.

Det nærmeste vi kommer til en oppskrift, er denne: Tenk lokalt, forankre arbeidet i lokal virkelighet, manøvrer selvstendig, ha et øye for både detaljer og helhet. Det går mange samarbeidsveier til det felles mål, en bedre skole. Vi håper denne idéhåndboken vil være til nytte langs mange av dem.

Trondheim, januar/august 2011

Trond Buland, Ida Holth Mathiesen og Håkon Finne

## INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD OG LESERVEILEDNING.....	iii
INNHOLDSFORTEGNELSE .....	v
<b>1 INNLEDNING – FORTELLINGER OM SAMARBEID.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstillinger.....	1
1.2 Metode og gjennomføring .....	1
<b>2 UTFORDRINGEN: SMÅTT ER GODT ... ELLER BARE SMÅTT?.....</b>	<b>4</b>
2.1 Desentralisering av skolen, nye utfordringer? .....	4
2.2 Behov for en utviklingsagent? .....	7
2.3 Små kommuner – lav kompetanse – svake resultater?.....	9
<b>3 REGIONALT KOMPETANSEKONTOR (RKK) I INDRE SALTEN, NORDLAND .....</b>	<b>11</b>
3.1 Initiering og forhistorie.....	11
3.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver .....	13
3.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring .....	16
3.4 Resultater .....	17
3.4.1 I skolene; skoleutvikling .....	18
3.4.2 På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling .....	20
3.4.3 Addisjonalitet ved samarbeid.....	21
3.5 Suksesskriterier .....	21
<b>4 SOGN REGIONRÅDS SATS PÅ SKULEN – SNU SOGN .....</b>	<b>23</b>
4.1 Initiering og forhistorie.....	23
4.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver .....	25
4.2.1 Delprosjekt I. Kompetanseutvikling for skolelederne .....	26
4.2.2 Delprosjekt II. Kommunen som skoleeier.....	27
4.2.3 Delprosjekt III. Fagnettverk for lærere.....	29
4.2.4 Entreprenørskap i utdanningen som et prosjekt på tvers.....	30
4.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring .....	31
4.4 Resultater .....	33
4.4.1 I skolene; skoleutvikling .....	33
4.4.2 På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling .....	34
4.4.3 Addisjonalitet ved samarbeid.....	34
4.5 Suksesskriterier .....	35
<b>5 PROGRAM FOR SKOLEUTVIKLING I KONGSBERGREGIONEN .....</b>	<b>39</b>
5.1 Initiering og forhistorie.....	39
5.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver .....	40
5.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring .....	42

5.4	Resultater .....	44
5.4.1	I skolene; skoleutvikling .....	44
5.4.2	På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling .....	46
5.4.3	Addisjonalitet ved samarbeid .....	47
5.5	Suksesskriterier .....	47
<b>6</b>	<b>FJELL, SUND OG ØYGARDEN: GODE SIRKLAR – REGIONALT SAMARBEID OM SKOLEUTVIKLING .....</b>	<b>50</b>
6.1	Initiering og forhistorie .....	50
6.2	Organisasjon og arbeidsoppgaver .....	52
6.2.1	Organisering og arbeidsform .....	52
6.2.2	Praksisnær undervisning i praksis .....	54
6.2.3	Skoleutvikling i praksis – utfordringer og forutsetninger .....	56
6.3	Eierforhold, rollefordeling og forankring .....	57
6.4	Resultater .....	60
6.4.1	I skolene; skoleutvikling .....	60
6.4.2	På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling .....	61
6.4.3	Addisjonalitet ved samarbeid .....	61
6.5	Suksesskriterier .....	62
<b>7</b>	<b>SUKSESSKRITERIER – HVA ER GODE GREP I SAMARBEIDET MELLOM SMÅ KOMMUNER OM SKOLEUTVIKLING? .....</b>	<b>64</b>
7.1	Noen grep er bedre – men ikke alltid .....	64
7.2	Forankring på kommunalt nivå .....	65
7.3	Forankring i skolene .....	66
7.4	En felles sentral utviklingsagent – en idealløsning? .....	67
7.5	Organisatoriske, økonomiske og administrative forhold .....	69
7.6	Driftsoppgaver og skoleutvikling – hva skal en samarbeide om? .....	71
7.7	Å arbeide sammen skaper samarbeid – prosjektarbeid som kjerne .....	71
7.8	Kortreiste resultater og en langsiktig visjon - Fokus på mål og oppnådde resultater .....	73
7.9	Møteplasser, nettverk og nettverksarbeid .....	74
7.10	Likhet; en forutsetning for godt samarbeid? .....	76
7.11	Hvordan komme i gang? .....	77



## 1 INNLEDNING – FORTELLINGER OM SAMARBEID

### 1.1 Problemstillinger

Hovedproblemstillingen vi har arbeidet ut fra i dette prosjektet er ”Hva er de viktigste suksessfaktorene i skoleutviklingssamarbeid mellom små kommuner?” I forlengelsen av denne problemstillingen er det flere temaer som blir viktige å rette fokus mot, som f.eks.:

- Hvem tok initiativet til samarbeidet?
- Hvilke virkelighetsbilde lå til grunn før samarbeidet startet og i hvilken grad har disse blitt justert undervegs?
- Hvordan organiseres samarbeidet?
- Hva er de sentrale arbeidsoppgavene og målsettingene og hvordan fordeles arbeidet?
- Hvordan påvirker dette skolehverdagen?
- Hvordan ledes arbeidet og hvordan er det forankret i kommunene?
- Hvem er de sentrale aktørene og hvordan fungerer samspillet mellom disse?

Disse spørsmålene og flere til har kommet til syne gjennom arbeidet med dette prosjektet. Gjennom denne idéhåndboken vil vi forsøke å gi noen svar på disse spørsmålene og vise hva som kan være gode idéer for kommuner som skal i gang med slike samhandlingsprosjekter.

### 1.2 Metode og gjennomføring

Målet med dette arbeidet har vært å se på gode grep for hvordan små kommuner kan samhandle om skoleutvikling. For å se på dette har vi brukt casestudier med intervjuer og dokumenter som datakilder. For å finne svar på hva som er suksesskriterier i slikt arbeid var den beste måten å gjøre det på å dra ut og besøke flere slike regionale samarbeid som både selv og av andre oppleves som vellykkede. Vi har besøkt fire slike samarbeidskonstellasjoner.

#### **Regionalt kompetansekontor – RKK Indre Salten**

Dette er et regionalt samarbeid som har eksistert i over 20 år. Det er et godt innarbeidet samarbeid bestående av fem kommuner. RKK er en sentral aktør i skoleutviklingsarbeidet i Indre Salten og har som hovedoppgave å se til at kommunene får tilbud om kompetanseheving. RKK Indre Salten definerer sin oppgave som å være en pådriver for å skape en kultur for læring.

#### **Sogn regionråds program Sats på skulen – snu Sogn**

Sats på skulen – snu Sogn er et utviklingsprogram som er et av samarbeidsområdene til de syv kommunene som deltar i Sogn regionråd. Kommunene har forpliktet seg i forhold til et seks års samarbeid om skole- og samfunnsutvikling og ble etablert i 2006. Prosjektet har tre delprogram: 1) Kompetanseutvikling for skoleledere, 2) Kommunen som skoleeier – se skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutviklingen og 3) Fagnettverk for lærere.

#### **Program for skoleutvikling i Kongsbergregionen**

Programmet er et utviklingssamarbeid mellom 7 kommuner i Buskerud og Telemark. Høsten 2007 etablerte Kongsbergregionene et 3-årig skoleutviklingsprogram med fire satsings-

områder. Disse var IKT, elevvurdering, utdanningsvalg og entreprenørskap og læring. Senere har også lederutvikling av barnehagestyrere kommet til som et eget kompetanseutviklingsprosjekt.

### **Gode Sirklar**

Dette regionale samarbeidet mellom Fjell, Sund og Øygarden har foregått siden 2005. Hensikten med samarbeidet er å drive samfunns- og skoleutvikling i kommunene. Hovedprosjektet på skoleutviklingssiden har vært å innføre Praksisnær undervisning som arbeidsform i skolene.

Ved hvert av disse regionale samarbeidene har vi vært på besøk og gjort flere intervjuer. Intervjuene har foregått som gruppeintervjuer og enkeltintervjuer. Mens individuelle intervjuer gir enkeltinformanters vurderinger, vil gruppeintervjuene gjennom den dynamikken som skapes i gruppen også gi anledning til å vurdere den enkelte informants oppfatning opp mot andres oppfatninger.<sup>2</sup> Intervjuene har vært semistrukturerte og spørsmålene relativt åpne. Slik åpner vi opp for at informantene selv kan definere hva som er viktig å snakke om. Dette har vi gjort for å få best mulig innblikk i samarbeidets utfordringer og suksessfaktorer og gi oss som forskere best mulig innblikk i det arbeidet som har foregått. En slik utforskende tilnærming sikrer at vi har fått muligheten til å gå i dybden i casene for å forstå de mer komplekse sammenhengene. Dette har vært viktig for å kunne transformere materialet til en god og informativ idéhåndbok.

Alle intervjuene er som sagt kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der hensikten ikke er å frambringe statistisk generaliserbare data om deltakerne, men derimot å belyse bestemte problemstillinger og sentrale elementer knyttet til regionale samarbeid om skoleutvikling.<sup>3</sup> I intervjuene legger vi vekt på å la informantens stemme komme fram. Hovedpoenget er å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data formidler en meningsammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har som formål å framskaffe en fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivå oppfatter og forstår sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser knyttet til objektet for evalueringen.<sup>4</sup> Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke tallfestede inndelinger. Det er datas meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt.<sup>5</sup> Hensikten med denne datainnsamlingen er å få data som gir grunnlag for å beskrive og analysere virkeligheten slik den er forstått og opplevd av de involverte aktørene. Under er en oversikt over hvem som har blitt intervjuet. Intervjuene har blitt gjennomført i perioden fra februar til mai 2010.

---

<sup>2</sup> Wibeck, Victoria, (2000) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur.

<sup>3</sup> Thagaard, Tove (1998) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen

<sup>4</sup> Se for eksempel Thagaard 1998 side 79-96 og side 193

<sup>5</sup> Thagaard 1998:198

<b>REGIONALE SAMARBEID</b>	<b>INTERVJUER</b>
<b>Regionalt kompetansekontor – RKK Indre Salten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansatte ved RKK</li> <li>- Politikere</li> <li>- Rektorer</li> <li>- Fylkesmannen i Nordland</li> <li>- Styret i RKK Indre Salten</li> </ul>
<b>Sogn regionråd – Sats på skulen – snu Sogn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rådmenn</li> <li>- Ordførere</li> <li>- Rektorer</li> <li>- Prosjektledere</li> <li>- Medlemmer i programstyret</li> <li>- Skolefaglig ansvarlige</li> </ul>
<b>Kongsbergregionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnehagestyrere</li> <li>- Lærere</li> <li>- Politikere</li> <li>- Programrådet</li> <li>- Skoleledere</li> <li>- Prosjektleder</li> </ul>
<b>Gode Sirklar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektorer</li> <li>- Lærere</li> <li>- Rådmenn</li> <li>- Ordførere</li> <li>- Representanter fra utdanningsavdelingen i fylket</li> <li>- Skolesjefer</li> <li>- Prosjektleder og andre ved Gode Sirklar</li> </ul>

I de enkelte casene har vi intervjuet nøkkelaktører på ulike nivå i samarbeidet. Hvem disse har vært, har variert avhengig av det enkelte case. Det har likevel vært av sentral betydning å ha med aktører som ser samarbeidet fra ulike vinkler og med ulikt utgangspunkt, fra øverste politiske nivå til den enkelte lærer. Slik har vi fått innblikk i erfaringer fra ulike ståsted i samarbeidet og fått et mangesidig bilde av casene. Aktører med ulik tilknytning vil se virkeligheten på ulike måter og prosesser vil kunne oppleves forskjellig. Å få et nyansert bilde av dette har vært viktig i vår studie.

Blant de sentrale tema har vært hvem som initierte arbeidet og er pådriver, hvilke nøkkelpersoner som er viktige for å drive samarbeidet videre, organisering og arbeidsoppgaver, hvilken betydning det har hatt i skolehverdagen, hvordan man har arbeidet med forankring og hvordan rollefordelingen har vært mellom aktørene, både på kommunenivå og på skolenivå.

Med utgangspunkt i at aktørene selv vet best hvem det var nyttig for oss å snakke med, har vi overlatt informantrekrutteringen til samarbeidene selv. Der det har vært mulig har en kontaktperson i samarbeidskonstellasjonen rekruttert til intervjuene og organisert dem på vegne av oss. Slik har vi fått rekruttert engasjerte informanter fra alle nivå i samarbeidet, og dette har vært til nytte for å få et helhetlig bilde av det arbeidet som har foregått.

Ut over intervjuene er også dokumenter en viktig datakilde når vi skal skaffe oss oversikt over slike omfattende samarbeid. Dokumentene er hovedsakelig ulike notater fra casene. De er svært nyttige å se på for å få et bilde av bakgrunnen for samarbeidet og hvilke formelle føringer som ligger til grunn. Samtidig er ikke alltid den skriftlige dokumentasjonen like oppdatert til en hver tid, og derfor egner den seg i denne sammenhengen best som bakgrunnsinformasjon.

## 2 UTFORDRINGEN: SMÅTT ER GODT ... ELLER BARE SMÅTT?

Når mange kommuner de siste årene har valgt å utforske ulike modeller for samarbeid om skoleutvikling, har det selvsagt sitt utspring i opplevde behov i sektoren. Disse behovene har i sin tur utspring i en utvikling både i nasjonal skolepolitikk og i kommunesektorens organisering, en utvikling som har gitt noen utfordringer som mange ser kan løses gjennom mer samarbeid. Vi gir et kort overblikk over noen relevante utviklingstrekk som bakgrunn for de fire casene vi har undersøkt.

### 2.1 Desentralisering av skolen, nye utfordringer?

Mange norske kommuner har gjennom de siste to tiårene vært gjennom store organisasjonsendringer, med nedbygging av den tradisjonelle kommuneorganisasjonen med de spesifikke fagetatene (herunder også skolekontorer). Samtidig har kommunene stadig har fått flere oppgaver og funksjoner å fylle. For skolen kommer dette blant annet til uttrykk i Opplæringsloven, som gir kommunen pålegg om å ha skolefaglig utviklingskompetanse. I paragraf 13-1 sies det klart:

*”Kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået.”*

I paragraf 13-10 utdypes kommunens systemansvar ytterligere:

*”Kommunen (...) skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatata frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderinga som departementet gjennomfører med heimel i paragraf 14-1 fjerde ledd.”*

Den kan argumenteres for at lovens bestemmelser og desentraliseringstendens i norske kommuner, til sammen skaper noen utfordringer.

Intensjonene bak omstillingsprosessene i norske kommuner har gjerne vært å fornye, demokratisere og effektivisere kommunens forvaltning og tjenestetilbud.<sup>6</sup> Organisasjonsendringene har vært gjennomført ut fra et ønske om redusert byråkrati, mer desentralisering og flatere organisasjonsstrukturer, der veien fra brukere av tjenester og opp til rådmannsnivå er kortere. Små kommuner i distrikts-Norge opplever også ofte å være i en presset situasjon, i den forstand at de blir stadig mindre. Synkende befolkningstall gir dårligere økonomi på grunn av sviktende skatteinntekter, og gjør det dessuten vanskelig å få eller holde på god nok kompetanse på ulike samfunnsområder.

Mye som tidligere har vært kommunale oppgaver knyttet til skolen, er i tråd med dette delegert til enkeltskoler. I mange tilfeller har dette også ført til at kompetansen på skolespørsmål i kommunenes sentrale administrasjon har blitt sterkt redusert. De tradisjonelle skolekontorene er borte, og med dem også de fleste i kommuneadministrasjonen med kompetanse på skole. Mens den skolefaglige kompetanse i kommunene er konsentrert om skolene, vil de fleste enhetsledere, rektorer, sannsynligvis primært oppfatte sin rolle som knyttet til ”sin” skole, ikke til hele kommunen.

<sup>6</sup> Kleven, T. og Hovik, S.: *Til innvortes bruk... Sluttrapport fra evaluering av ”Program for kommunal fornyelse”*, NIBR-Rapport 1994; 11, Oslo 1994

Parallelt med denne tendensen, der mange kommuner har valgt flat struktur, blitt to-nivå-kommuner og bygd ned sin sentrale faglige kompetanse, har det blitt større oppmerksomhet rundt skoleeiers rolle i skoleutvikling. Dette henger også sammen med større utviklingsprosesser i forholdet mellom statlig og kommunalt nivå, og en generell økning i antallet oppgaver og funksjoner som kommunene er pålagt eller forventet å utøve.

Mål- og resultatstyring har blitt det dominerende prinsipp for styring i staten. Dette innebærer at staten definerer nasjonale mål og de resultater man forventer på de ulike områder. Kommunene får så selv ansvaret for å skaffe midler og virkemidler for best mulig å nå de mål staten har definert. Målet er definert, kommunene får selv i oppgave å velge veien til målet. At målet er gitt, innebærer også at noen veier må velges bort, eller i alle fall nedprioriteres til fordel for andre.

Skal en slik styringsmodell fungere, stiller det strenge krav til kommunene. For det første må man ha det nødvendige handlingsrom, økonomisk, politisk og forvaltningsmessig, som gjør dem i stand til å foreta de nødvendige prioriteringer. For det andre må kommunene ha den nødvendige kompetanse til å følge opp og realisere de statlig definerte mål.

Sentralt i dette som mange har beskrevet som en desentraliseringstendens i styringen av norsk skole, er også det nye inntektssystemet fra 1986, der man gikk over fra øremerkede midler til rammebevilgninger til kommunene. Dette ga den enkelte kommune langt større selvbestemmelse med hensyn til en rekke sentrale sider ved egen skole.<sup>7</sup>

Den ene siden av dette bildet er det som kan se ut som større frihet for kommunene i utformingen av sin egen, lokale skole. Kommunene har for eksempel fått større lokal frihet til å definere kompetansekrav til sine ansatte. Videre kan man i større grad enn tidligere definere størrelse på undervisningsgrupper. Reformen Kunnskapsløftet ga dessuten langt større frihet for skoleeier/ kommune til selv å utforme lokal læreplan enn det L97 hadde gjort.

Samtidig ser vi et større innslag av rettighetslovgivning, som i følge mange er med på å innsnevre det lokale handlingsrommet i kommunene. Lov og forskrift er mye klarere i å definere hva eleven har lovfestet rett til. Dette fokuset på økt vekt på individuelle rettigheter stiller kommunene overfor nye utfordringer med hensyn til kapasitet og kompetanse. En lang rekke nye krav og plikter for kommunene er definert på utdanningsområdet, og følgene av ikke å oppfylle de lovpålagte rettigheter, kan være alvorlige:

*”Dagens foresatte betrakter ikke skolegang og opplæring utelukkende som et velferdsgode, men også som noe de i henhold til loven har krav på.”<sup>8</sup>*

En følge av dette er et økende antall rettslige tvister mellom kommuner og foresatte eller tidligere elever som mener de ikke har fått det de har krav på. Dersom dette dreier seg om mangelfull opplæring, står kommunen ansvarlig for at opplæringsloven er fulgt.

<sup>7</sup> Se f.eks. Dalin, Per: *Skoleutvikling – Strategier og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo 1995, side 89 -90

<sup>8</sup> Direktoratet for forvaltning og IKT: *Statlig styring av kommunene – Om utviklingen i bruken av juridiske virkemidler på tre sektorer*, Rapport 2010:4

Nasjonale myndigheter har som et ledd i den nye målstyringsmodellen også lagt økt vekt på krav til vurdering, rapportering og tilsyn i skolesektoren. Kommunene har kort sagt opplevd klart økende krav til dokumentasjon av hva man gjør og hva man oppnår. I 2004 fikk vi for eksempel en lovendring som påla kommunene å ha et kvalitetsvurderingssystem som gjorde dem i stand til å følge opp resultater fra egne og nasjonale kvalitetsvurderinger, og sikre at man fulgte lov og forskrift. Dette innebærer også et klart krav om handling der man ser at man ikke oppfyller lov og forskrift.

I 2009 ble dette ytterligere skjerpet, gjennom krav til kommunene om en årlig rapport om kvaliteten i skolen. Denne skal også forelegges for kommunestyret.

Det synes klart at mange kommuner opplever at de har ikke nødvendig kompetanse og kapasitet til å overholde lovpålagte plikter:

*”Både for store og små kommuner har det vært utfordrende å etablere styringssystemer som tilfredsstillende kravene fra sentrale myndigheter. Noen av informantene sa de hadde hatt store omstillingsproblemer, men mente at de ikke ville få like store problemer med å møte dokumentasjons- og rapporteringskravene i tiden framover. Flere representanter for små kommuner var av en annen mening. De mente de nye kravene stilte kommunen overfor mer varige utfordringer knyttet til skoleadministrativ kompetanse og kapasitet.”<sup>9</sup>*

Fra andre hold er det hevdet at svært mange kommuner er underadministrert, i den forstand at det er for lite ressurser til å drive en systematisk kvalitetsutvikling og fornyelse av de kommunale tjenestene.<sup>10</sup> Dette gjelder også på skoleområdet.

Man har altså en situasjon som på den ene siden er preget av desentralisering og dermed større frihet for kommunene. Noen har snakket om en fragmentering av statlig styring.<sup>11</sup> På den andre siden peker noen på en stadig sterkere statlig styring av det samme systemet. Vi kan kanskje snakke om det paradoksale i et stadig sterkere sentralstyrt desentralisert system:

*”Maktfordelingen mellom staten og kommunene kan sammenfattes slik at vi nå kan sies å være tilbake til situasjonen før desentraliseringsbølgen startet mot slutten av 1970-tallet. Selv om markedet i økende grad er etablert som et ideal for effektivitet, er kommunenes relative makt redusert. Staten definerer dagsorden for utdanningspolitikken i den grad at den også bestemmer kommunenes dagsorden. Det underlige er at dette synes å ha skjedd uten at det er foretatt noen eksplisitte avveininger av profesjonsutviklingen i forhold til desentraliseringspolitikken.”<sup>12</sup>*

---

<sup>9</sup> Ibid side 24

<sup>10</sup> Agenda Kaupang: *Erfaringer med flat struktur*, Høvik 03.05. 2010

<sup>11</sup> Tranøy, B. og Ø. Østerud: ”En fragmentert stat?”, i Tranøy og Østerud (Red.): *Den fragmenterte staten. Reform, makt og styring*, Gyldendal, Oslo 2001

<sup>12</sup> Engeland, Ø. og G. Langfeldt: ”Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 – 2008”, i *Acta Didactica Norge*, Vol. 3 Nr.1 Art. 9

## 2.2 Behov for en utviklingsagent?

Fra mange hold har det i takt med denne utviklingen blitt pekt på at kommunene kan ha behov for en pådriver og støttespiller på nivå over enkeltskoler i arbeid med skoleutvikling. I ulike sammenhenger har det blitt lagt vekt på behovet for en agent som spenner over mange enkeltskoler (i flere kommuner), men samtidig står på siden av dem, som kan bidra med kompetansetilførsel, koordinering og erfaringsspredning på tvers av skoler, prosjektledelse og -støtte etc, slik at kommuner og enkeltskoler blir bedre i stand til å ta vare på de utfordringer de møter. Man har ofte sett behovet for en kombinert ”vaktbikkje” og støttespiller i skolenes arbeid med skoleutvikling, blant annet for å kunne ”løfte en hel skole” og utjevne forskjeller mellom skoler. Man trenger pådrivere, noen som støtter opp om og etterspør utviklingsarbeid:

*”Skolelederne fremhæver i øvrigt, at det kommunale niveau er viktig, fordi kontrollen og kravet om dokumentation (især i forbindelse med utviklingsarbejd) medfører en konstruktiv dårlig samvittighed, som gør, at de enkelte skoler hele tiden er udviklingsrettede.”<sup>13</sup>*

I fravær av en slik utviklingsagent oppleves ofte skolers utviklingsarbeid som fragmentert og atomisert; noe som angår den enkelte skole og i liten grad er synlig utenfra. Dette så vi for eksempel i evalueringen av den nasjonale satsingen på lesing; Gi rom for lesing! Her hadde skoleeier en klart definert oppgave som utviklingsagent, og deltakerne framhevet ofte at skoleeier har en viktig rolle å spille i forhold til å løfte alle skolene i en kommune, og sikre at alle elever får det samme tilbudet. Disse to sitatene fra evalueringens andre delrapport illustrerer noen typiske utsagn fra våre informanter:

*”Viss skuleeigar var aktiv, ville elevane i kommunen få det same tilbodet. Slik det er no, er arbeidet med lesing svært ulikt, frå skule til skule.”*

*”Å overlate dette helt til enkeltskolene, som tilfellet mest er nå, vil ikke føre til fremgang som monner.”<sup>14</sup>*

I flere prosjekter har man sett en tendens til at skoler og kommuner kommer inn i gode og dårlige sirkler med hensyn til utviklingsprosjekt; noen skoler og kommuner utvikler en kultur for utvikling og lærer å benytte de muligheter som gir seg, gjennom prosjektdeltakelse og lignende. Andre skoler deltar i liten grad i prosjekter og oppnår på denne måten ikke samme utvikling som de aktive ”prosjektskolene” gjør.

Dette fører til at man kan registrere svært ulik status med hensyn til skoleutvikling både mellom kommuner, og mellom skoler innenfor en og samme kommune. For å utjevne dette, ser mange et behov for en eksternt aktør som kan bidra på ulike måter, og for ulike former for nettverkssamarbeid som kan styrke deltakerne.

---

<sup>13</sup> Dahl, T., L. Klewe og P. Skov: *En skole i bevægelse – Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, Danmarks Pædagogiske Universitets forlag, København 2004, side 107

<sup>14</sup> Buland, T, V. Havn og L. Finbak: *Leselyst – helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”*, Delrapport 2, STF50 A06047, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2006



Vi ser fra mange prosjekter at skoleledere opplever at det kan være tungt å drive prosjekt- og utviklingsarbeid alene. Dette er oppgaver som ofte har en tendens til å drukne i en travel skolehverdag. Mange etterlyser derfor mer støtte og bidrag fra skoleeier, en skoleeier som altså i mange tilfeller har mindre skolefaglig kompetanse tilgjengelig enn før.<sup>15</sup>

Særlig har det blitt pekt på at små skoler og små kommuner kan ha utfordringer knyttet til å utføre nødvendige skoleutviklingstiltak. Å følge opp nasjonale prioriteringer og føringer oppleves ofte som en utfordring i små skoler, og i små kommuner. Ulike steder har man derfor vært på jakt etter måter å organisere en slik skoleovergripende rolle på. I gjennomføringen av strategiplanen ”Gi rom for lesing!” så man for eksempel at PPT noen steder tok ansvar for å gjennomføre satsinger som tok sikte på å gi alle skolene i en kommune eller en region et nødvendig løft. Andre steder ble ledelsen av dette arbeidet lagt til organer som hadde som oppgave å drive skoleutvikling på tvers. Ulike modeller for arbeid som tar vare på dette behovet for en skoleekstern utviklingsagent og/eller samarbeid på tvers av enkeltskoler og kommuner som en motor i små kommuners skoleutvikling er utviklet i ulike deler av landet de siste årene.

Mange av våre informanter i ulike prosjekter har lagt vekt på at arbeidet med skoleutvikling må sees i et bredt samfunnsmessig perspektiv. Skoleutvikling handler om mer enn å gi elever basiskunnskap og danning. Skoleutvikling er kulturutvikling og samfunnsutvikling, og det er naturlig å se slikt arbeid som en sentral og integrert del av bredere tiltaksrifter for lokalsamfunnsutvikling. Velfungerende skoler er en sentral del av en god lokalsamfunnsutvikling; skolen gir ikke bare framtidig, kompetent og relevant arbeidskraft for lokalsamfunnet, gode skoler gjør det også lettere å rekruttere og beholde nødvendig kompetanse i dag. Skoler kan og bør være en av flere motorer i utvikling av levende lokalsamfunn og kommuner.

Skoleeiers rolle/engasjement i arbeidet med skoleutvikling har variert ganske mye. Noen skoleeiere spiller en sentral rolle, som pådriver, etterspørter og støttespiller for skolene, mens andre er mye mer perifere. Dette gjelder både politisk og administrativt, i noen kommuner er det stort politisk engasjement rundt skoleutvikling, i andre er dette en mye mer perifer sak for kommunestyret. Man har som sagt sett en tendens til at mange kommuners skolefaglige kompetanse har blitt svekket:

*”Kommunernes svækkede skolefaglige kompetence kan betyde, at de hermed svekker deres muligheter for at give skolelederne den nødvendige støtte.”<sup>16</sup>*

Mange informanter i ulike prosjekter mener at det har vært en fordel for arbeidet å ha en aktiv skoleeier. En aktør som er ekstern i forhold til enkeltskoler, er en klar styrke. Dette kan bidra til at man ser ting med andre og nye øyne, at tiltak etterspørres, det kan bidra til å sikre progresjon og spredning og at alle skoler blir med. En ekstern aktør kan bidra til å bygge nettverk mellom skoler, og sikre at arbeidet ikke drukner i en travel skolehverdag. Ikke minst er rektors oppgave svært sammensatt og krevende, og skoleleder kan mange ganger ha behov for en ekstern støttespiller.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Se f.eks. *ibid.* Buland, Havn og Finbak 2006

<sup>16</sup> *Op.cit.* Dahl, T., L. Klewe og P. Skov, side 109

<sup>17</sup> Se f.eks. Buland, T og H. Haugsbakken: *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*, Rapport A9396, SINTEF, Trondheim 2009



Samarbeid mellom skoler og mellom kommuner har også i mange sammenhenger blitt framhevet som et viktig og nødvendig redskap i skoleutvikling.<sup>18</sup> På denne måten kan man styrke den enkelte skoleeiers arbeid på området, utnyttet kompetanse bedre på tvers av kommuner, bidra til å løfte skolen i en hel region, og dermed bidra til lokalsamfunnsutvikling i hele regionen. Velfungerende, permanente heterogene nettverk er en nøkkel til vellykket skoleutvikling på mange områder.<sup>19</sup> Også annen forskning rettet mot kommunal sektor har pekt på fordelene ved en mer helhetlig tilnærming til utviklingsarbeid i kommuner.<sup>20</sup> Alt tyder på at man har mer å hente på å tenke helhetlig, og på tvers av sektorer, både innenfor egen kommune, og på tvers av kommunegrenser.

### 2.3 Små kommuner – lav kompetanse – svake resultater?

Forskning har vist at det er en signifikant forskjell mellom store og små kommuner med hensyn til i hvilken grad de driver aktiv skoleutvikling. Evalueringen av satsing på kvalitetsutvikling i skolen, fra 2000 til 2003, viste for eksempel at en betydelig mindre andel av små kommuner enn av store oppga å ha drevet utviklings- og forsøksarbeid innenfor rammene av satsingen. Store kommuner satset også mer på lederutvikling i skolen enn det små kommuner gjorde. En signifikant større andel av store skoler enn av små oppga å ha samarbeidet med kompetansemiljø om skoleutvikling.<sup>21</sup>

Det er også grunn til å tro at det vi her har beskrevet også gir utslag i forhold til resultatoppnåelse. Noen en-til-en-forhold finner vi neppe, slik at små skoler alltid har dårlig resultater. Skolekvalitet er også et sammensatt fenomen, små skoler i små kommuner kan ofte ha positive sider med hensyn til læringsmiljø som storby skoler vil slite med å oppnå.

Likevel antyder for eksempel analyser av resultater fra nasjonale prøver, utført av Senter for økonomisk forskning (SØF) ved NTNU, blant annet at små skoler i små kommuner ser ut til å ha lavere elevprestasjoner i gjennomsnitt.<sup>22</sup> Det er grunn til å tro at dette blant annet henger sammen med kompetansen på skoleeiernivå:

*”De minste kommunene har spesielle utfordringer. Skolestruktur er ofte et vedvarende tema i den politiske diskusjonen, samtidig som kommuneadministrasjonen er liten og skoleeierkompetansen sårbar. Spørsmålet som diskuteres her, er om en desentralisert skolestruktur kan virke hemmende på kvalitetsarbeidet i sektoren i de minste kommunene.”<sup>23</sup>*

Det er videre interessant at SØFs analyse av resultatene fra nasjonale prøver finner ett markert unntak fra denne tendensen. Skoler i Sogn og Fjordane presterer gjennomgående godt, selv om de preges av mange av de faktorene som ellers kobles til dårlige resultater:

<sup>18</sup> St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*

<sup>19</sup> Se f.eks. Havn, V, T. Buland, T. Dahl og L. Finbak: *Intet mennesker er en øy – Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* Rapport STF50 A07023, SINTEF, Trondheim 2007

<sup>20</sup> Se f.eks. Opedal, S. og I.M. Stigen: *Fra innvortes til utvortes bruk – Sluttrapport fra evalueringen av Kommunal- og regionaldepartementets Stifinnerprogram*, Rapport IRIS 2007/050, Stavanger 2007

<sup>21</sup> Se Op.cit. Dahl, T., L. Klewe og P. Skov

<sup>22</sup> Bonesrønning, H. og J.M. Vaag Iversen: *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008*, SØF-rapport nr. 01/10, Senter for økonomisk forskning, Trondheim 2010, side 54

<sup>23</sup> Ibid side 50

*”Inntrykket er at mange kommuner i fylket lykkes med å vedlikeholde og videreutvikle en etablert suksess gjennom målrettet arbeid. Vurdert i forhold til hva vi ellers vet om suksessfaktorer fra internasjonal litteratur, peker skarpt fokus på læring og høy lærerkvalitet seg ut som potensielt viktige suksessfaktorer i mange kommuner i Sogn og Fjordane. Læringsfokus kan tenkes å ha blitt forsterket og spredd gjennom et utstrakt regionalt samarbeid.”<sup>24</sup>*

Nettopp det regionale samarbeidet om skoleutvikling i Sogn og Fjordane er ett av de eksemplene på slikt arbeid vi skal se nærmere på i fortsettelsen av denne idéhåndboken.

---

<sup>24</sup> Ibid side 65

### 3 REGIONALT KOMPETANSEKONTOR (RKK) I INDRE SALTEN, NORDLAND

Navn	Regionalt kontor for kompetanseutvikling i Indre Salten (RKK Indre Salten)
Deltakerkommuner	Beiarn, Fauske, Saltdal, Steigen, Sørfold
Formell organisasjonsform	Interkommunal virksomhet etter Kommunelovens § 27, eid av deltakerkommunene, med Fauske som vertskommune, regulert av samarbeidsavtale mellom partnerne
Etableringsprosess	RKK er etablert ved politiske vedtak i eierkommunene, opprinnelig etter initiativ fra Skoledirektøren (nå Fylkesmannen)
Styring	Styre bestående av rådmennene fra de samarbeidende kommunene, og observatør fra Fylkesmannen
Varighet	Etablert 1987
Bemanning	Tre faste stillinger (en leder, en faglig, en merkantil) og en prosjektfinansiert stilling, alle ansatt ved RKK
Finansieringsmodell	Driftstilskudd bevilges av eierkommunene etter en fordelingsnøkkel som revideres hvert fjerde år. Kommunenes tilskudd utgjorde i 2009 36 % av utgifter til stillinger og drift. Ytterligere langvarig finansiering fra bl. a. Fylkesmannen og Fylkeskommunen
Skoleutviklingens plass i helheten	RKK er primært innrettet mot skoleutvikling i de enkelte kommunene, men gir også utviklingstilbud til andre kommunale instanser
Videreføring	Utvides med to nye kommuner og en ny fast faglig stilling fra 2011

#### 3.1 Initiering og forhistorie

Hvis forekomsten av illustrert jubileumsbok er et tegn på suksess, er Regionale kompetansekontor (RKK) i Nordland en suksess. RKK har en lang historie i Nordland fylkeskommune, og 20-årsjubileet ble markert med en slik bok i 2007. Alle regioner i Nordland, med unntak av Ytre Salten, har i dag etablerte RKK.<sup>25</sup>

Initiativet til opprettelse av RKK i Nordland kom på mange måter fra ”makro”-nivå; fra statens representant i fylket. Fylkesmannen i Nordland var tungt inne i initiativet til å opprette ordningen med kompetansekontorer.

Bakgrunnen for initiativet var de reformer skolen hadde gjennomgått på 70- og 80-tallet, som i betydelig grad skjerpet skoleeiers og skolenes oppgaver knyttet til kvalitetsvurdering og -utvikling, formulert i opplæringslovens paragraf 13-10, se kapittel 2.1. Fylkesmannens utdanningsavdeling fikk ansvaret for å føre tilsyn med at disse oppgavene ble fylt på en tilfredsstillende måte.

M85, senere Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 – M87, sammen med et nytt inntektssystem, reiste også en rekke nye utfordringer for skoler og skoleeiere. For det første la denne vekt på lokalt læreplanarbeid, slik at læringsarbeidet i skolen best mulig skulle være tilpasset lokale rammer, innenfor de forholdsvis brede rammene i læreplanen. For det andre gikk planene lengre en tidligere i vektleggingen av skolens generelle omsorgsoppgaver og medansvar for oppvekstmiljøet i lokalmiljøet. Skolens behov for ny og oppdatert kompetanse på alle nivå ble dermed større.

<sup>25</sup> RKK Ytre Salten, som inkluderte Bodø, ble nedlagt i 1993. Flere av deltakerne der er i dag på vei inn i RKK Indre Salten

Det nye inntektssystemet ga også større autonomi i kommunenes ressursbruk, og stilte dermed også nye krav til både politisk og skolefaglig ledelse i den enkelte kommune.

*”... dei utfordringane ein sto overfor i det enkelte klasserom og i den enkelte skule og kommune, sette store krav til det pedagogiske og administrative personalet innan skuleverket. Skulle ein møte desse utfordringane i vårt vidstrakte fylke, så måtte så vel informasjon, utviklingsarbeid og rettleiing som etter- og vidareutdanning for lærarar og skuleleiarar nå ut og gjerast tilgjengelige overalt og for alle.”<sup>26</sup>*

Organiseringen av kompetanseutvikling for skolen var i Nordland preget av mange aktører og liten grad av samordning.<sup>27</sup>

Man hadde altså et lovpålagt ansvar for kommunene om å sørge for kvalitetskontroll, etter- og videreutdanning, og utviklingsarbeid, og Fylkesmannen var bekymret for at små enkeltkommuner ikke ville være i stand til å ivareta dette. Fylkesmannen trengte et organ for fordeling av midler og gjennomføring av etterutdanningstiltak i et stort fylke med mange små kommuner, der det ville være svært krevende å nå ut til alle i like stor grad.

Etter- og videreutdanning ble samtidig mer fokusert, som en viktig oppgave for lærerutdannerne. Både skolene og de lokale høyskolene så at det kunne være lang vei mellom skoler og utdanningsinstitusjoner. Fylket var preget av lange avstander med til dels store kostnader knyttet til reise mellom skole og høyskole. Det etter- og videreutdanningstilbudet som eksisterte var heller ikke bestandig godt fundert i lokale behov i fylkets ulike regioner.

Vi har også fra andre prosjekter sett at avstanden mellom kompetansemiljøer og enkeltskoler ofte oppleves som stor, og at høyskolene ofte spiller en litt fjern rolle i forhold til skolene i gjennomføring av utviklingsprosjekter. Evalueringen av den nasjonale satsingen på lesing, *Gi rom for lesing!*, viste klart at universiteter og høyskoler spiller en liten rolle som støttespiller for skolenes arbeid.<sup>28</sup>

Gjennom å samordne dette arbeidet i RKK, håpet man å oppnå flere ting. For det første ville man øke muligheten for at også små skoler i små kommuner kunne gjennomføre den nødvendige kompetanseutvikling for sine lærere. For det andre håpet man i større grad å kunne påvirke tilbudet av kompetanseutviklingstiltak, etter- og videreutdanningstilbudene ved de lokale høyskolene. Gjennom samordning i RKK kunne man få større tyngde som etterspørre av kurs og tilbud, og utformingen av kompetansehevingstiltakene kunne dermed bli mer etterspørselsdrevet, og mer i tråd med de opplevde behov i regionen.

Skoledirektørens behov og initiativ møtte lokale erfaringer fra en region, Vesterålen/ Lødingen. Der hadde man gjennom flere tiår arbeidet med samarbeid mellom kommuner på en rekke områder, for

<sup>26</sup> Solstad, Karl Jan: ”Regionale kontor for kompetanseutvikling – RKK – frå tanke til handling” i Fylkesmannen i Nordland: *RKK – Regional kompetanseutvikling i Nordland 1987-2007*, Fylkesmannen i Nordland, Utdanningsavdelingen, Bodø 2007

<sup>27</sup> ibid side 14

<sup>28</sup> Se f.eks. Buland, Trond m.fl.: *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”* SINTEF A6644, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2008

skolen etter hvert organisert med en sekretariatsfunksjon i det som fikk navnet IKK, Interkommunalt kontaktorgan. IKK hadde side 70-tallet arbeidet med kurs og veiledningstjenester for skolene i regionen. Man hadde med andre ord konkrete eksempler fra fylket på hvordan slikt arbeid kunne organiseres.

RKK var altså et i utgangspunktet typisk ovenfra og ned-tiltak, et tiltak for iverksetting av statlig politikk på et bestemt område. Systemet har imidlertid utviklet seg videre til et mye mer selvgående system for skoleutvikling, der drivkraften i større grad er nedenfra og opp-prosesser.

RKK-systemet er i dag basert på relativt stor grad av desentralisering. De lokale kontorene utvikler egne modeller for arbeidet, og skal nettopp være basert på lokale behov. Det er gitt lite føringer fra sentralt hold på hvordan dette skal gjennomføres.

Fire ganger i året samles alle RKK-lederne og representanter for fylkeskommunene og fylkesmannen for å diskutere strategier for kvalitetsutvikling. Disse møtene er i følge våre informanter viktig for erfaringsutveksling mellom regionene.

I utgangspunktet var RKK et rent skoletiltak. Dette har imidlertid blitt utvidet, slik at de fleste kontorene i dag arbeider mot hele offentlig sektor i kommunene. De oppgavene RKK i dag fyller, kan noe grovt sammenfattes slik:

- Arrangerer kurs, møter, seminarer nettverk og konferanser for ulike målgrupper innenfor skole og etter hvert andre sektorer
- Initierer, tilrettelegger, leder og vedlikeholder interkommunale løsninger, samarbeidsprosjekt og samarbeidstiltak
- Fungerer som prosessveiledere i kommunenes reformarbeid, prosjekter og omstillingsarbeid

### 3.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver

Vi vil i det følgende konsentrere oss om ett RKK, RKK Indre Salten. Vi valgte dette fordi det i følge våre informanter var et godt eksempel på et velfungerende kontor, og også relativt typisk for de øvrige kontorene i fylket. Det er likevel mulig at dette kontoret ikke er representativt for alle kontorene på alle dimensjoner. Dette har heller ikke vært noe poeng for oss. Det kan i følge våre informanter være en viss forskjell på hvordan de ulike RKK arbeider og fungerer. Hovedinntrykket er imidlertid at systemet er veletablert og ikke truet i noen del av Nordland fylke. RKK oppfattes i dag som en nødvendig del av skolens system for utvikling i Nordland.

RKK Indre Salten er en interkommunal virksomhet, forankret i kommunelovens paragraf 27. Kontoret er organisert med et sentralt kontor med en liten stab i Fauske. I mange år var man to personer ved kontoret, dette er i øyeblikket, i tråd med kontorets utvidede arbeidsområde, oppe i fire. Alle møter med aktører fra kommunene arrangeres på det lokale hotellet.

RKK deltar i en rekke samarbeidsgrupper. I 2009 dreide dette seg bl.a. om Samarbeidsforum for NAV, Strategiforum for Høgskolen i Bodø og styret for Yrkes- og utdanningsveiledning/ karriere-sentrene i fylket (YOU).

I øyeblikket er fem kommuner medlem i RKK Indre Salten; Beiarn, Fauske, Saltdal, Steigen og Sørfold. Man har fått henvendelser fra Gildeskål og Meløy, som vurderer mulighetene for medlemskap. Ut over kommunene arbeider man tett mot en rekke eksterne aktører. De viktigste er Fylkesmannen i Nordland, Nordland fylkeskommune, KS Nordland, KS Konsulent, NAV, First Scandinavia, Salten friluftsråd, Karrieresenteret, Salten Regionråd, Ungt entreprenørskap, Inter-Reg, med flere.

Deltakerkommunene sto i 2009 for 36 % av driftsmidlene. Tre andre kommuner bidro med 11 %. Fylkesmannens bidro med 28 % av finansieringen, mens fylkeskommunen i 2009 bidro med 15 %. Andre samarbeidspartnere bidro med 10 % av det totale budsjettet.

RKK ledes av et styre sammensatt av representanter på rådmannsnivå fra deltakerkommunene. Fylkesmannskontoret er representert på styremøtene, der han presenterer nyheter og utfordringer fra nasjonalt nivå.

Kommunene i Indre Salten har ulikt utgangspunkt med hensyn til økonomi og næringsstruktur; noen er relativt velstående kraftkommuner, andre har langt mer utfordrende økonomi. Avstandene i regionen er relativt store, enkelte skoleledere må kjøre nærmere 20 mil hver vei for å delta på møter på Fauske.

Det første som slo oss ved besøk i Fauske, var at RKK har en sterk ledelse med de rette egenskapene, og at dette er svært viktig for resultatene. Lederen har for det første lang erfaring fra skolen, og også fra RKK, og kjenner lokale forhold svært godt. Han har også stor tillit og brede nettverk på alle nivå i regionen. Det er vårt inntrykk at alle er på fornavn med lederen, han omtales konsekvent som "Per Jon", også overfor eksterne (som oss). Alle våre informanter oppfatter at han har åpen dør og åpent øre for gode idéer, men samtidig stiller krav om resultater fra prosjekter de er med på å gjennomføre. Våre informanter er samstemte i at en slik leder med den rette kompetanse og de rette relasjonelle egenskapene, er en forutsetning for å oppnå resultater. Per Jon og hans medarbeidere har tillit, bygger tillit, og dermed også nettverk på tvers av kommuner og institusjoner.

RKK befinner seg på mange måter i en posisjon mellom mikro- og makroaktører i skoleutvikling:

*"I arbeidet med kompetanseutvikling er RKK et bindeledd mellom de enkelte kommuner, Fylkesmannen i Nordland, KS, Nordland fylkeskommune, høyskoler og andre samarbeidspartnere når det gjelder etter- og videreutdanning og utviklingsarbeid."*<sup>29</sup>

Man forstår sin egen rolle som å handle om både å fange opp føringer og trender fra nasjonalt nivå, og sørge for at alle skolene er med på dette, samtidig som man klarer å fange opp hvilke behov skolene og kommunene har, og omsette dette i konkrete tiltak, kurspakker og prosjekter. Utfordringen handler altså om parallelt å håndtere både "bottom up"- og "top down"-prosesser. Dette er en utfordrende dobbeltrolle. RKK skal både være pådriver, den som forteller kommunene og skolene hva de trenger og hva som kreves av dem fra ulike sentrale aktører, og den som betjener deres egne behov for kompetanseutvikling etc.

---

<sup>29</sup> RKK Indre Salten: *Årsmelding 2009*, vedtatt i styret 11.03.10, sak 04/10

Å skape møteplasser og nettverk er som sagt sentralt i arbeidet som utføres fra kontoret. Rektornettverket, med skolelederne fra alle kommunene, er etter vår vurdering det kanskje mest sentrale av nettverkene. RKKs personale, og særlig leder, er aktivt med i disse nettverkene. Våre informanter beskriver RKKs rolle her som tilrettelegger og administrator, men også som aktiv deltaker og dialogpartner. RKK beskrives som åpen for ideer, men også krevende.

Rektornettverkene ser ut til å fungere som tenketank i regionens skoleutviklingsarbeid. Dette og de andre nettverkene blir steder der makro møter mikro og skillete mellom de to forsvinner, der det etter hvert ikke blir mulig å si hva som kommer fra ”oven” og hva som kommer nedenfra. I nettverkene luftes gode ideer fra skolene, som møter føringer og signaler fra overordnet nivå, ideer videreutvikles i samspill mellom deltakerne. Våre informanter beskriver arbeidet her som ubyråkratisk og vel-fungerende. Hvis en god idé kommer opp, går det raskt å få støtte til gjennomføring. Til gjengjeld krever RKK også aktiv deltakelse, innsats, og resultater. RKK kan i den forbindelse også bidra økonomisk, man finansierer reiser etc, og gjør alle skolene/ kommunene i stand til å delta i prosjekter som bare noen få ellers ville hatt mulighet til. En av våre informanter ved RKK beskrev deres rolle slik:

*Ja. Kan si at sånn som vår rolle, vi drifter disse nettverkene og vi koordinerer. Og ofte så, vi setter sakslister ut fra det som skjedde på forrige møte, men jeg tenker også mange ganger at vår rolle er det med å samle tråder, vi er på en måte prosessledere i de her møtene. Og jeg tenker det her med at vi må prøve, holdningene våre, må være åpen i for hold til å ta imot og være... Å tørre å la prosessene gå litt uten at du på forhånd vet hva som kommer ut av det.*

For at disse nettverkene skal bli effektive møteplasser, krever det i følge våre informanter at man har tid og rom for å møtes. Deltakerne må bli kjent og trygge på hverandre, så trygge at man kan være uenige, og med tid og rom til å bli enige igjen. Dette krever altså både en viss kontinuitet i tid, og en møteledelse/tilrettelegger med gode relasjonelle egenskaper.

*”Vi bruker jo å si at vi er kelnere, også i overført betydning. Det ene er at vi lager de gode rammene, men vi er også kelnere i forhold til det de bestiller ellers også av aktiviteter.”*

At man møtes med innlagt overnatting og felles middag, bidrar til å skape en sosial atmosfære som tjener arbeidet. RKK-medarbeiderne legger også vekt på at det er nødvendig å skape en god stemning, at de starter møtene med en kopp kaffe og en vaffel for deltakere som til dels har kjørt langt. En kopp kaffe og en vaffel kan da få en effekt som langt går ut over kostnadene, som en av våre informanter beskrev det. RKK er tilretteleggere og relasjonsbygger, i tillegg til å være kompetansemiljø.

*”Ja, og vi er jo veldig bevisst på at det med å bygge relasjoner er en viktig bit av den jobben vi gjør, det gjelder jo både i forhold til vårt forhold til de vi skal jobbe mot, men også på tvers. Sånn at vi er veldig bevisst på det.” (Medarbeider RKK)*

I tillegg fungerer RKK også som delfinansieringskilde for prosjekter og tiltak i regionen. Som en av de ansatte ved RKK uttrykte det:



*”Men grunnen til at vi kan gjøre det, det er jo det at RKK her har en god økonomi. Vi har ikke flust med penger, men det er et lite fond av oppsparte midler som gjør at man kan ta risikoer. Og når man kan ta risikoer, så sitter du som oftest igjen med en gevinst.” (Medarbeider RKK)*

Våre informanter la også vekt på at Per Jon, og RKK, er svært aktive med hensyn til å skaffe delfinansiering fra eksterne kilder. I tillegg til skolekompetansen, besitter RKK betydelig kompetanse på aktuelle finansieringskilder.

I utgangspunktet var det meste av aktiviteten i RKK knyttet til konkrete etter- og videreutdannings-tilbud. I dialog med kommunene, og høyskolen, utformet man kurspakker og lignende som både sto i samsvar med de føringer som kom fra departementet, og med de opplevde behov i skolene. Dette er fortsatt en viktig aktivitet for RKK, men i tillegg legger man mer og mer vekt på å støtte og drive ulike utviklingsprosjekter. Nettverkene er i seg selv også fora for kompetanseutvikling, der deltakerne lærer på tvers gjennom deltakelse:

*”Så hensikten med nettverkene er jo kompetanseutvikling, vi ser jo på nettverk som en veldig viktig bit innenfor kompetanseutvikling fordi vi kanskje har gått mer bort i fra å tenke at å drive med kompetanseutvikling er å arrangere kurs.” (Medarbeider RKK)*

Et sentralt element for de som arbeider i RKK, er åpenbart den sosial dimensjonene som er nødvendig for å få til arbeidet. De legger stor vekt på å arbeide for at deltakerne skal trives, ha hyggelig møtelokaler, mat når folk har kjørt langt og så videre. Man framhever det sosiale som viktig i det å bygge opp relasjoner, som en av rektorene sa; *”det er viktig med en god middag og mulighet for et glass pils på kvelden, for å bli kjente og trygge på hverandre.”* RKK oppfatter åpenbart seg selv som tilrettelegger også for disse uformelle kontaktflatene mellom de nødvendige aktører i arbeidet.

Hvordan ledes arbeidet i RKK Indre Salten? Alle våre informanter har vært opptatt av å formidle bildet av en aktiv, faglig og sosialt kompetent leder, som har mye å si for framdriften. Det vi ser er helt klart det vi vil kalle ledelse gjennom nettverksbygging. RKK har ingen formell ledelse eller myndighet over kommunene og skolene, de er avhengig av å lede gjennom overbevisning, ved å vise hvilke utfordringer man står overfor, være lydhør for hva aktørene trenger, kan man lede et arbeid der initiativ fortsatt kommer fra de som leder. En av våre informanter beskrev som vi har sett RKK som ”kelneren”, og vi kan i tråd med det kanskje snakke om ”kelnerens lederskap”?

Noen av våre informanter har da også vært inne på utfordringen med at ”kelneren” kan komme til å styre for mye, i retninger som alle skolene kanskje i utgangspunktet ikke hadde ønsket og/eller prioritert å gå. Vårt inntrykk er imidlertid at man stort sett klarer denne balansegangen bra.

### 3.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring

Hvem er ansvarlige og hvordan forholder aktørene på ulike nivå, fra klasserom til politisk ledelse i kommunene, seg til nettverket? Hvem er de sentrale aktørene og hvordan fungerer samspillet mellom dem? Vi ser som sagt en klar senter- og periferidimensjon i arbeidet, med en aktiv ledelse av RKK, preget av nettverksbygging. Samtidig fordrer dette arbeidet en god forankring i praksisfeltet, i skolene.



Som vi har sagt finner vi RKK i en mellomposisjon, der de fanger opp signaler fra oven og behov fra praksisfeltet, operasjonaliserer dette i utviklingstiltak. En del av ledelsen vil altså handle om å være oversetter mellom mikro og makro, og oversetteren sitter på mange måter i en maktposisjon. Oversetterens eller kelnerens oppdrag her blir å fortelle praksisnivået om behov de ikke visste at de hadde, og fange opp de behov de er bevisste at de har. Lederen ved RKK beskrev flere ganger sin rolle som en ”vinkekrabbe”, som skal lokke deltakerne med på rett vei.

Ledelsen av dette arbeidet blir dermed en evig balansegang mellom å være pådriver og den som leverer etter forespørsel fra skolene. Hvis det ene blir for stort på bekostning av det andre, fyller man ikke lenger oppgaven optimalt.

Så lenge man imidlertid klarer dette, og skoleledere og lærere opplever at de får resultater, er mye av forankringen der sikret. Rektorene i regionen ser i dag ut til å være viktige medspillere og aktive utformere av det arbeidet som skjer i regi av RKK.

Politisk ser det også ut som om RKK i dag er solid forankret i kommunene; kommunene betaler selv i dag en betydelig del av driften. Kommunene velger hele tiden å videreføre, og det er i følge våre informanter lite eller ingen motstand mot RKK i regionen. I økonomiske innsparingstider blir det av og til reist spørsmål om nødvendigheten av å bruke penger på RKK. Det som måtte dukke opp av forslag om å spare de pengene, blir i følge våre informanter fort borte når man peker på gevinsten ved deltakelse.

Selv om systemet er klart forankret politisk i kommunene, kan det jo, som vi skal komme tilbake til, for noe se ut som om RKK har overtatt en del oppgaver kommunene ellers måtte ha utført, og at den kommunale forankringen av det praktiske arbeidet har blitt litt svak: ”*Per Jon er på mange måter skolesjefen vår*”, sa en av våre informanter med et smil, og på mange måter ser det ut til at RKK for rektorer, og lærere, spiller en rolle som ”skolekontor”. Mange kan nok gå direkte til RKK med forespørsler det ellers ville vært naturlig å gå kommunal tjenestevei med?

Fylkesmannen var som vi har sett sentral i starten, i utviklingen av RKK, men spiller en mer tilbaketrukket rolle i dag. FM deltar i dag på deltager på styremøter, for gjensidig informasjon, og har også jevnlig kontakt med RKK, men oppfatter i dag ikke RKK som ”sitt” system. Driften er overlatt kommunene. Dette er også et resultat av at pengestrømmene til videreutdanning er endret. Før kanaliserte fylkesmannen midlene via RKK, nå går det i større grad direkte fra departement til skole/lærer.

Høgskolene var aktivt inne i etableringen av RKK-systemet. Etter vårt besøk i Indre Salten, har vi inntrykk av at høgskoler og andre kompetansemiljø spiller en mer tilbaketrukket, men likevel svært viktig, rolle som leverandør av kurs og andre kompetansehevingstiltak, og som kompetansemiljø i ulike prosjekter.

### 3.4 Resultater

Hvordan påvirker samarbeidet gjennom RKK i Indre Salten skolehverdagen i regionen; hvilke konkrete resultater på området skoleutvikling kan man vise til? Vi skal ikke gjennomgå resultatene

av arbeidet i detalj, alt lar seg heller ikke enkelt kvantifisere, men formidle det inntrykk våre informanter har formidlet til oss.

### 3.4.1 I skolene; skoleutvikling

Våre informanter er i alle fall samstemt om at nivået på videre- og etterutdanning i skolene regionen er høyere enn det ville vært uten RKK. Langt flere lærere og skoleledere har gjennomført og gjennomfører relevant etter- og videreutdanning enn det som ellers ville vært tilfelle. Forskjeller mellom kommunene og skolene er også mye mindre med hensyn til hvem som deltar på kurs, enn det blant annet ulike økonomiske rammevilkår ellers ville resultert i.

I følge årsmeldingen for 2009 hadde man da blant annet satset spesielt på lederopplæring i skole og barnehage. I tillegg dokumenterer man her en omfattende kursaktivitet. Til sammen ble det arrangert 126 kurs, nettverkssamlinger og konferanser i RKK-regi i 2009. Disse hadde til sammen 2447 deltakere. 13 kommuner samt deltakere fra Fylkeskommune, Fylkesmannen, Regionråd og 15 andre land har deltatt på de regionale kursene/ konferansene.

Videre ble det i 2009 gjennomført 16 interkommunale prosjekter og nettverk.<sup>30</sup> Disse dekker en lang rekke områder, og våre informanter vurderer utbyttet av deltakelse som høy. I årsmeldingen skriver RKK bl.a.:

*”Ved at vi har mange og små kommuner, virker det som om at samarbeid i nettverk og prosjekter både er inspirasjon for de som deltar, men også som et sted for faglig påfyll og refleksjon.”<sup>31</sup>*

Våre informanter legger vekt på at innholdet i kurs og prosjekter oppleves som nyttig, at det gir nødvendig faglig påfyll og inspirasjon for deltakerne. Praktisk tilrettelegging, byråkrati knyttet til gjennomføring av prosjekter, framheves av flere som en vært viktig del av det RKK bidrar med. En rektor sa blant annet:

*”Det å ha noen som drar i noen tråder, som har en oversikt og som hjelper deg i forhold til skjema som skal fylles ut og formaliteter, for det er oftest der det stopper. Det blir så mange ting med regnskap og rapporter og med alt det rundt som gjør at det blir komplisert, vi har hatt en utrolig støtte og hjelp gjennom RKK.”*

RKK bidrar åpenbart til at mange flere skoler, og mange flere ved skolene, får anledning til å delta i relevante utviklingsaktiviteter. RKK gir rom for utviklingsarbeid man ellers ikke ville fått til på egen hånd:

*”RKK er utviklingsrommet vårt. Det er der vi møtes for å skape prosjekter over kommunegrensene, og internt. Små kommuner som oss ville aldri kunne drevet utvikling på denne måten alene. Han Per Jon er ikke skolesjefen vår, men han er utviklingssjefen.” (Rektor)*

<sup>30</sup> Dette omfatter alle RKKs arbeidsområder, men brorparten av disse har særlig fokus mot skole og skoleutvikling.

<sup>31</sup> Årsmelding 2009

En annen snakket om RKK som De Gode Hjelperne, som små skoler i små kommuner ellers ikke har i dag. En annen snakket om RKKs bidrag til å løfte blikket fra de kortsiktige utfordringene i skolehverdagen:

*”... jeg kjenner at RKK på en måte har løftet blikket vårt. Jeg tror at hvis ikke RKK har vært her og trekt i trådene og trekt oss sammen, så hadde vi vært ganske navlebeskuende. Ikke kommet oss ut og ikke sett verden utenfor, ikke vekslet erfaringer mellom skolene: både i land, i kommuner, mellom kommunene i landet og internasjonalt. [Vår] kommune er en 2-nivåkommune nå, og det har det vært fra 2006. Jeg tror det har vært totalt fraværende felles utvikling hvis ikke RKK har vært der og løftet oss. Det har vært et dødt område i de her årene hvis ikke de har stått på.” (Rektor)*

Selv om det er vanskelig å kvantifisere, er våre informanter svært enige om at skolen i regionen ville vært en helt annen uten RKK. Flere legger vekt på at man selvsagt ville drevet utviklingsarbeid også uten RKK, men at dette ville vært mye mer tilfeldig og spredt, med mye større forskjeller mellom skoler og kommuner. Kommunene og enkeltskolene mangler oversikten som er nødvendig for å få til en samlet strategisk innrettet skoleutvikling. Uten noen aktør som spenner over enkeltskoler, ville dette arbeidet blitt enda mer avhengig av enkeltpersoner, og mye mer atomisert enn det er i dag. Takket være RKK er man etter vår mening i stand til å løfte HELE skolen i regionen på en måte man neppe ville klart uten. RKK bidrar i følge våre informanter til å skape langt mindre forskjeller mellom gode og dårlige skoler enn man ellers ville hatt, man løfter flere skoler, gir flere skoler og kommuner en anledning til å nå et høyere nivå, uavhengig av kommunal økonomi etc. De fleste av våre informanter snakker om RKK som en forutsetning for videre skoleutvikling i regionen nå. *”Hadde RKK blitt borte, hadde jeg sluttet i jobben som skoleleder”*, sa en rektor vi intervjuet.

Våre informanter legger stor vekt på at man har lært mye gjennom samarbeidet, læringseffekten av deltakelse i prosjekter, kurs og nettverk er stor for skolene. En av våre informanter mente at kommunene får tilbake 3 til 5 ganger så mye som man bidrar med inn i RKK-samarbeidet: *”Vi får tilbake så mye mer enn det koster, og vi ville ikke fått det til alene!”*

Særlig framhever mange av rektorene vi har snakket med betydningen av de internasjonale nettverk RKK har muliggjort. Gjennom RKK har små skoler i Indre Salten fått delta på internasjonale prosjekter, man har besøkt skoler i en rekke land i Europa, og fått tilsvarende besøk fra mange land, av skolefolk som ønsker å lære av Indre Salten. Dette har resultert i en utveksling av kunnskap med andre skoler i kommunen, i regionen og i hele Europa, og det ville ikke vært mulig uten RKK, sier mange av våre informanter.

RKK har dessuten bidratt i avgjørende grad til å innføre et tilfredsstillende kvalitetssikringssystem i skolene. RKK blir på den måten også oppfattet som de som kvalitetssikrer skolenes kvalitetssikring, sørger for at systemet er tilfredsstillende, og blir fulgt opp.

Våre informanter er enige i at RKK gjør dem i stand til å følge med i det som skjer, gjør det mulig å være i forkant, og at man ville hatt en helt annen og på mange måter dårligere skole i regionen uten RKK.

Ved vårt besøk registrerte vi også at våre informanter hadde en utpreget ”vi-følelse” på tvers av kommunegrenser. Når informanter snakket om vi/vår skole og så videre, snakket man svært ofte om regionen. En annen uttrykte det ved å si, med glimt i øyet, men samtidig mye alvor, at ”*vi har gjennomført kommunesammenslåing her hos oss, men bare for skolen...*”

Flere ga uttrykk for betydningen av at lærere fikk treffes og utveksle erfaring og kompetanse på tvers:

*”Vi bor jo i et område hvor det er mange små kommuner, mange veldig små kommuner, og det er helt klart at i de mellomrommene mellom lærere og ledere, der de møtes og får den uformelle samtalen og faglige utveksling, for det er mye faglig utveksling, det er ikke tullprat når vi møtes, den gjør mye og den tror jeg er kjempeviktig for hele området. At vi hjelper hverandre til å utvikle oss, det vil ikke ha skjedd hvis vi bare hadde vært i hver vår kommune og ikke hadde hatt det kommunesamarbeidet. Det tror jeg absolutt.”* (Rektor)

### 3.4.2 På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling

På spørsmålet om RKK også førte til at skoleeierne ble bedre i stand til å fylle sin rolle, var våre informanter noe mer delt. Mange mente at RKK-systemet hadde en positiv effekt også på kommunalt nivå, at RKK bidro til å høyne bevisstheten om skoleutvikling på politisk hold i kommunene, og at kommunene derfor ble bedre i stand til å utføre sine plikter.

Samtidig mente flere at RKK også kunne bli en sovepute for kommunene. Så lenge RKK tar seg av en rekke plikter kommunen ellers ville hatt, og løser disse oppgavene tilfredsstillende, så trenger rett og slett ikke det kommunale nivå å være så aktivt. Skoleeier i små kommuner i regionen har da heller ikke mye skolefaglig kompetanse ut over det som finnes i enkeltskoler. En rektor beskrev det slik:

*”Jeg vil nesten si at de bidrar til å gjøre de dårligere. På den måten at de slapper av, det er ikke noen ond vilje eller noe slikt, og kommer man inn på personene og i organisasjonene så ser man at de er presset. Alle sammen sier at de er presset og de er det faktisk. Og da er det godt å ha noen som er profesjonell og kan noe, og skole er spesielt. Skole er vanskelig enten det er lønn eller det er arbeidsavtaler og hva det er for noe. Og hva er det de skal, altså opplæring, og da er det godt å sette det over til noen som RKK som gjør jobben godt, og vi har sett en høynet kvalitet, men jeg ser at resultatet er at det på rådhuset er færre som kan noe om skole.”*

En av våre informanter fortalte også at de nylig hadde hatt tilsyn fra Fylkesmannen, og det ene avviket de hadde fått var at skoleeier ikke veiledet og ga tilbakemelding på det skolen gjorde. Bortsett fra det fungerte alt etter forskrift. Våre informanter mente at skolen kunne se ut til å fungere uavhengig av den lokale skoleeier.

Samtidig framhevet som sagt andre at RKK bidro til å løfte kommunal bevissthet rundt skole. At skoleeierne er representert i styret for RKK, har blant annet en slik ”læringseffekt” også overfor kommunene.

### 3.4.3 Addisjonalitet ved samarbeid

Tilleggsverdien ved samarbeid er åpenbar både når det gjelder å få mer ut av egne ressurser, bedre tilgang på ekstern finansiering, og større bredde i erfaringer og kompetanse gjennom nettverkene for både lærere, skoleledere og rådmenn.

### 3.5 Suksesskriterier

Vårt inntrykk er altså at aktører på ulike nivå i Nordland og i regionen Indre Salten oppfatter RKK som ubetinget vellykket, og en nødvendig del av arbeidet med skoleutvikling i regionen. Når vi spurte hva suksesskriteriene i dette arbeidet var, hvorfor RKK var blitt den møteplassen og pådriveren man oppfatter det som å være i dag, svarte de aller fleste med å si at ”*det er han Per Jon, det*”.

Etter vår vurdering er et slikt arbeid helt avhengig av en sterk, kompetent og prosessorientert leder. Leder og øvrig stab må ha både skolefaglig kompetanse, og betydelig kompetanse på drift, og på de relasjonelle sidene ved arbeidet. RKK har et bredt nettverk til myndigheter, kompetansemiljøer og andre. Dette er etter vår mening en sentral suksessfaktor. RKK har på denne måten forutsetninger for å være mellomledd mellom ulike aktører, som det skal og må være.

En sentral suksessfaktor i RKK er etter vår mening at man har klart å etablere velfungerende, tette nettverk med samarbeidspartnerne i skolene, og i kommunene. Disse nettverkene sørger for den nødvendige forankring i praksisfeltet, og fungerer som tenketanker, der krav fra makro- og behov fra mikronivå får lov til å møtes og bearbeides til de kan utkrystallisere seg som konkrete tiltak i skolene. Dette handler altså både om forankring og strukturbygging, og om prosess/ idégenerering.

For å få etablert slike nettverk, er man avhengig av møteplasser og tid slik at de involverte kan treffes og bli kjente og trygge på hverandre. Først da har man etablert nettverk som kan gi grobunn for prosesser som driver arbeidet framover. Med slike sterke, tette nettverk på plass, er det lettere å få til den balansen mellom en aktiv pådriverrolle, og en betjenende ”kelner”-rolle som vi har beskrevet. I fungerende, tette nettverk kan man sammen utforme aktiviteter, slik at det ikke lenger er lett å si ha som kommer ”fra oven” og hva som kommer fra klasserommene. RKK må derfor være en aktiv dialogpartner i disse nettverkene.

At RKK åpenbart oppleves som ubyråkratisk, et sted der det er kort vei mellom en god idé og finansiering av et tiltak, er et annet suksesskriterium. For å forankre slikt arbeid, er man avhengig av å vise konkrete resultater, raskt. De involverte må se at de får noe igjen for sin innsats.

*”... jeg tror at det har en effekt når du føler at prosjekt lykkes. Vi har en idé, vi får hjelp til å sette i gang dette, det kommer i gang, vi ser at det blir et resultat ut av det her. Det gjør at motivasjonen for neste prosjekt er bedre. Istedenfor at vi har et prosjekt vi setter i gang, eller vi har 10 prosjekt vi setter i gang, og så er det ingen av oss som greier å holde i trådene nok, det detter til jorden, og når vi da kommer med det 11te, så er det ingen som tror lengre på at vi skal få utføre noe. Jeg tror at den hjelpen, drahjelpen og den kunnskaps- og kompetansehjelpen, og den økonomiske hjelpen, for å få ting i gang gjør at vi lettere kan utvikle oss over år. Det blir ikke bare en liten happening, det blir noe som ved neste korsvei også er lettere å få med.” (Rektor)*

Små, ”kortreiste” effekter og resultater, kan dermed være av avgjørende betydning. Samtidig er det et suksesskriterium at man gjennom nettverket får hevet blikket, og blir i stand til å tenke langsiktig og strategisk. Disse to tingene kan ikke skilles, raske, små resultater og de lange linjer henger intimt sammen. Arbeidet må oppleves nyttig i det daglige arbeid, gi innspill til å forbedre hverdagen for de som jobber i praksisfeltet, og samtidig bidra til å løfte blikket, se lange linjer og tenke strategisk.

For å få til dette, er det en klar fordel at RKK har en økonomi som gjør det mulig å delfinansiere prosjekter og andre tiltak. At man er god på praktisk tilrettelegging og gjennomføring er en annen suksessfaktor.

Basert på våre informanter, vil vi si at varighet er en annen suksessfaktor. Ting tar tid, her som ellers, og for å etablere de nødvendige nettverk med den nødvendige grad av trygghet, må arbeidet ha en viss varighet. Det er også viktig at samarbeidsrelasjonene er formelt etablert på en slik måte at det rett og slett tar litt tid å avvikle dem. På den måten blir samarbeidet mindre sårbart for politiske svingninger og lokale ønsker om raske innsparinger.

Noe av våre informanter har ment at en mulig suksessfaktor er at kommunene i Indre Salten er relativt like. Selv om det er økonomiske forskjeller mellom dem, står de overfor et sett av utfordringer som fortoner seg som relativt like, for de involverte. Flere har lansert en teori om at RKK Ytre Salten ikke lyktes i sitt arbeid, blant annet fordi dette nettverket inneholdt en klar storebror, Bodø, som på mange måter opplevde andre utfordringer enn de andre, og som dessuten var selvforsynt med skolefaglig kompetanse på en annen måte enn de små kommunene i nettverket. Dette har vi ikke empirisk grunnlag for å vurdere, men det sammenfaller med det informanter i andre av våre case også har vært inne på.

For å sammenfatte vårt inntrykk, ser det ut som om RKK for å oppleves som vellykket, må være tilretteleggeren, den som sørger for sentrale strukturelle forhold rundt aktiviteter, og den som hjelper med økonomien. Samtidig må RKK være refleksjonspartner, samtalepartner, på alle ledd i utviklingsprosessen. Idéene må i stor grad komme fra skolene for så å bli videreførdet i samarbeid mellom RKK og skolelederne. I dette arbeidet kommer våre informanter stadig tilbake til betydningen av relasjonsbygging, der også det sosiale; kaffe og vaffel og kanskje en pils etter middag, er mer enn bare en liten matbit. ”*Den beste læringen foregår på uformelle møter!*”, som en av våre informanter sa, og slik faglig-sosial omgang er en viktig del av kompetanseoverføringen. Ved å jobbe ubyråkratisk, relasjonelt og skolefaglig, kan man bygge og vedlikeholde nettverk som skaper kompetanseutveksling mellom skoler, og åpner små kommuner mot verden. På denne måten bidrar man til å skape lærende organisasjoner med lokal forankring og globalt synsfelt.



## 4 SOGN REGIONRÅDS SATS PÅ SKULEN – SNU SOGN

Navn	Sats på skulen – snu Sogn
Deltakerkommuner	Aurland, Balestrand, Leikanger, Luster, Lærdal, Sogndal, Vik
Formell organisasjonsform	Program (med delprosjekter). Sogn regionråd, etablert etter kommunelovens § 27, er prosjekteier og oppdragsgiver
Etableringsprosess	Programmet er etablert på grunnlag av politiske vedtak i eierkommunene i Sogn regionråd
Styring	Bredt sammensatt programstyre
Varighet	2006 – 2012
Bemanning	Prosjektleder i full stilling på tidsavgrenset kontrakt hos Sogndal kommune (som vertskommune for Sogn regionråd)
Finansieringsmodell	Avtalefestet spleiselag mellom kommunene, regionrådet og fylkesmannen. Noe prosjektfinansiering i tillegg
Skoleutviklingens plass i helheten	Programmet driver skoleutvikling som et virkemiddel i utvikling av regionens attraktivitet som bo- og næringsregion
Videreføring	Vil vurderes senere

### 4.1 Initiering og forhistorie

Initiativet til prosjektet ble tatt av Rådmannsgruppen i Sogn regionråd. I mars 2006 ble det satt ned en arbeidsgruppe som skulle vurdere hvordan man kunne samarbeide om skoleutvikling i regionen. I juni samme år ble det lagt fram en programskisse og etter tilråding fra Rådmannsgruppen vedtok Sogn regionråd at det skulle gjennomføres et program for skoleutvikling i Sogn i perioden fra 2006 til 2012. Hovedmålsettingen for programmet er å gi den enkelte elev mer kompetanse og gi et bidrag til samfunnsutviklingen gjennom økt samarbeid om skoleutvikling i regionen.<sup>32</sup>

Samarbeidet om skoleutvikling i Sogn vokste fram gjennom et allerede etablert samarbeid. På denne måten hadde prosjektet en god plattform å springe ut i fra. Gjennom dette ble også prosjektet forankret i kommunenes øverste administrative og politiske nivå. Arbeidsgruppen som ble satt ned av Regionrådet var de som drev arbeidet framover og utviklet prosjektet fra idé til prosjekt. I den gruppen med rådmenn vi intervjuet ble det sagt at *”Det blir på en måte rådmannsgruppen som er en garantist for prosjektet, som er limet eller forutsetningen for at det i det hele tatt skal bli noe”*. Det er tydelig at å forankre prosjektet så høyt oppe i systemet gir en legitimitet som er med på å sikre gjennomføringen av prosjektet.

I programdokumentet<sup>33</sup> beskrives bakgrunnen for initiativet som tredelt. Det handler om utvikling av regionen, implementering av Kunnskapsløftet og kommunenes rolle som skoleeiere. Generelt er man bekymret for regionens næringsutvikling, befolkningsutvikling og koblingen mellom utdanningstilbudet og kompetansebehovet i regionen. Samtidig pekes det på at innføringen av Kunnskapsløftet og avsatte midler til dette muliggjør en fellessatsing på kompetanseheving. Videre er det et ønske om reaktivering av skoleeierrollen og at et økt fokus på denne rollen legger til rette for mindre tiltak fra fylkesmannen og flere tiltak fra kommunenivå og regionale samarbeid.

<sup>32</sup> ”Sats på skulen – snu Sogn” Utviklingsprogram 2006-2012, Sogn regionråd, desember 2006.

<sup>33</sup> ”Sats på skulen – snu Sogn” Utviklingsprogram 2006-2012, Sogn regionråd, desember 2006.

Mer generelt forklarer ordførerne at de i begynnelsen før de bestemte seg for å satse på skoleutviklingsprosjektet tenkte på ulike måter å samarbeide om å løfte regionen.

*”Det var vel i 2004/2005 vi satt og så på ulike modeller for rett og slett få løftet Sogn, og i den sammenheng konkluderte vi med at det å få en god skole, med en god relasjon til skole spesielt på våre barneskoler, og ungdomsskoledelen. Vi ga elevene våre en god opplevelse. Vil det tilføre Sogn et godt rykte, et godt omdømme, men det betinget tre fagområder som vi sa vi måtte jobbe med. Det var ikke minst fagnettverket som tok seg av lærerutviklingen og lærerutdanningen, så er det skolelederrollen, rektorer og skoleledere, som vi så vi måtte løfte, og så var det til slutt noe som det kanskje ikke hadde vært lagt så mye vekt på, skoleeierdelen. Der kommunen og ikke minst kommunestyret ble involvert i skolen og ble da rett og slett tatt med som en del av skoleutviklingsdelen vår. Det var prosjektet sin overtanke da vi startet” (Gruppe 2, Ordførere).*

Etter å ha sett på ulike modeller, ble det konkludert med at å løfte skolen og å gi elevene en god opplevelse og et godt grunnlag for videre utvikling var viktig for å bygge opp under regionens utvikling inn i framtida. Særlig står omdømmetanken sentralt i resonnetet. En annen i gruppen utdypet dette:

*”Det at vi tenkte omdømme, vi tenkte vel så enkelt (...) at det er viktig at når en elev slutter i barneskolen så skal han ha med seg en positiv opplevelse av skolen, for det å ha en negativ opplevelse som 14-15-åring, vil du ha med veldig langt fram om tiden. I det du da skal til å rekruttere og de går inne i videregående eller høyere utdanning, så vil de ha i bakhodet en opplevelse i fra barne- og ungdomstiden, og den tror jeg er viktig å fokusere på. Kanskje litt forenklet, men det var litt av filosofien vår. Selve Sats på skolen – snu Sogn, det var jo en spektakulær overskrift på det hele. Det var jo litt av dette, tanken var jo å få beholde de unge og til å få dem tilbake, og at de da fikk med seg noe i ryggsekken før de reiste ut herfra som gjorde at de ønsket å komme tilbake” (Gruppe 2, Ordførere).*

*”Hvis vi hadde spurt studentene på en eller annen av høyskolene våre, når de nesten er ferdige: hvordan holdning hadde de til heimstedet sitt. De hadde forhåpentligvis et godt hjem og noe slikt, men hva henger igjen fra skoledagen. Når de skal etablere seg og velge sitt bosted for sine unger, så har de gjerne med seg noe: hvor er den beste plassen for mine unger å vokse opp? Det er ting som jeg tror vi må bruke litt tid på i starten, dette er viktig både for rekruttering, omdømme og noe å bygge videre på...” (Gruppe 2, Ordførere).*

*”Jeg tror at den gode opplevelsen i egen kommune betyr mye for at en blir værende eller at en flytter tilbake når en er ferdig med den utdanningen som en tok. Gode opplevelser i skole og fritidssammenheng betyr utrolig mye for hva valg du gjør senere i livet, det føler jeg meg rimelig trygg på. Det er en viktig tilnærming” (Gruppe 2, Ordførere).*

Samarbeidet handler altså ikke bare om skolen i seg selv. Skoleutviklingsprosjektet har som et overordnet mål å gi elevene i Sogn-kommunene en god opplevelse i sine år på barne- og ungdomsskolen. Gjennom dette ønsker de å legge grunnlag for at flere skal se på Sogn som et godt sted å vokse opp og et sted de ønsker å komme tilbake til og etablere seg i som voksne. Gjennom disse opplevelsene kan skoleutviklingsprosjektet gi grunnlag for befolkningsvekst, samfunnsutvikling,



kompetanseheving i regionen og et godt omdømme for regionen. Dette vil igjen forårsake at flere ønsker å bosette seg i Sogn og at Sogn blir en attraktiv region som er i utvikling mot fremtiden.

Sats på skulen – snu Sogn er et skoleutviklingsprosjekt som i aller høyeste grad også er et samfunnsutviklingsprosjekt. I den forstand er en kommune alene også for liten til å få et godt utbytte. Selve samarbeidet og utbyttet skolene og kommunene har av dette, og forestillingene om dette, er viktige forutsetninger for at prosjektet skal ha de ønskede effektene. Rådmennene er helt klare på at det å være flere har gode effekter.

Å være flere som arbeider med det samme sees som svært positivt og en viktig forutsetning for samarbeidet. Ser vi dette i lys av de tre delprosjektene er det å være flere en betingelse for å muliggjøre prosjektet og å oppnå de ønskede effektene som ligger i resonnetet bak.

## 4.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver

Det ble tidlig opprettet et programstyre som fikk mandat til å arbeide for å få gjennomført de vedtatte planene. Samtidig ble det opprettet en full stilling som prosjektleder, som skulle ha den daglige ledelsen av prosjektet og i sin tur rapportere til programstyret. Prosjektlederen har en sentral rolle i å holde fokus og drive fram arbeidet, samtidig blir arbeidet forankret i et forum med et videre perspektiv på prosjektet og dets mål. På den måten får man et kvalitetssikringssystem som sikrer både kvalitet og framdrift, og hvor ansvaret ikke ene og alene hviler på en persons initiativ og motivasjon for arbeidet.

Vi spurte Ordførergruppen hvor de viktigste drivkreftene i prosjektet sitter, og svaret kom ganske kontant: det var ”Her!”. Med her mente man da på kommunehuset i Sogndal og prosjektlederen og andre som sitter der som arbeider med prosjektet.

Eierskapsforholdet ser ut til å være sterkest hos Sogn regionråd. De var initiativtakere og utgangspunktet for drivkreftene i prosjektet. Rådmannen i Sogndal kommune har fått ansvaret for å tilsette prosjektleder, og det er også her i fra prosjektet styres. I dette ligger det likevel ikke noen rangering av kommunenes innflytelse og ansvar, men rent praktisk må prosjektleder ha et kontor og en arbeidsgiver å forholde seg til.

Prosjektet<sup>34</sup> blir organisert slik at Sogn regionråd har opprettet et programstyre der regionrådets leder og lederen for skoleregionen Sogn sitter sammen med en representant for skolelederne, fylkeskommunen, høyskolen, NHO og Utdanningsforbundet, i tillegg til prosjektlederen. Under prosjektleder er det organisert med ulike undergrupper som er ansvarlig for de tre delprosjektene. Prosjektleder er daglig leder for prosjektet og programstyret er hans styringsgruppe.

Prosjektet finansieres gjennom Sogn regionråd og de kommunene som deltar i samarbeidet. Da prosjektet ble startet opp hadde kommuner og fylkeskommuner fått tildelt en del penger for å drive med kompetanseutvikling i forbindelse med Kunnskapsløftet. Alle delprosjektene har dette som et eksplisitt eller implisitt mål for arbeidet. Hver kommune skal bruke 20 % av sine tildelte midler inn

---

<sup>34</sup> Opplysninger i dette kapitlet blir hentet fra dokumentet ”Sats på skulen – snu Sogn” Utviklingsprogram 2006-2012, Sogn regionråd, desember 2006.

i Sats på skulen – snu Sogn. Til sammen utgjorde det 340 000 kroner. Gjennom partnerskap mellom regionrådet og fylkeskommunen skal 200 000 av avsatte midler brukes til skoleutvikling. I plandokumentet forutsetter man at det også de videre årene blir avsatt tilsvarende summer fra de ulike aktørene slik at prosjektet årlig disponerer ca. 540 000 kroner til skoleutviklings samarbeidet. I tillegg har fylkesmannen øremerket en 20 % stilling til regionale skole- og barnehageutviklingstiltak, som tilsvarer 100 000 kroner. Ut over dette planlegges det å inngå avtale med Høgskulen i Sogn og Fjordane om et videreutdanningstilbud innen entreprenørskap tilsvarende 15 studiepoeng. Gjennom en søknad til Utdanningsdirektoratet vil man kunne få dekket opp til 70 % av kostnadene til videreutdanningen. Selv om finansieringen på papiret og i planene ser ordnet og smertefri ut, har det selv sagt vært utfordringer. En av delprosjektlederne forklarer at

*”Frem til nå så har vi vært veldig avhengig av eksterne midler for å drive prosjektet, altså rådmenn og ordførerne og kommunestyrene sin vilje til å delfinansiere og bygge opp under prosjektet. Vi hadde ikke fått en krone selvsagt uten at vi kan dokumentere en betydelig andel av egeninnsats og egenmidler, men mye av den ressursen er også egen arbeidstid som kunne vært brukt til noe annet og vi setter han sammen og får han slagkraftig i en helt... Men det er klart at spørsmålet her, det er ikke så mange av rådmennene som sier at: jeg ser for meg dette prosjektet går over i en permanent Sats på skulen – snu Sogn, vi skal ha permanente krefter, vi skal ha permanente løsninger” (Gruppe 5, Blandet gruppe).*

Finansiering er en velkjent utfordring i prosjektarbeid og i en stram kommuneøkonomi kreves det god dokumentasjon på hva pengene går til og hvilke effekter arbeidet har. Men inntil man får til mer permanente løsninger vil det å hente inn finansiering være en viktig oppgave i prosjektet. Likevel fikk vi ikke inntrykk av at organisering og finansiering var eksplisitte problemområder i det daglige samarbeidet da vi var på besøk i Sogn. Dette leste vi som et tegn på at både finansiering og organisasjonsformen på prosjektet var på plass og ikke et område som sto høyt på dagsorden.

#### **4.2.1 Delprosjekt I. Kompetanseutvikling for skolelederne**

De tre delprosjektene i Sats på skulen – snu Sogn har ulikt fokus og ulike målgrupper de vil nå ut til. Kompetanseutvikling for skoleledere er et rektorutdanningsprogram der alle rektorene i regionen har fått tilbud om å gå på et videreutdanningskurs i ledelse i regi av Høgskulen i Sogn og Fjordane. Sogn Regionråd har lagt ut rektorutdanningen på anbud og slik fått et skreddersydd opplegg til sine rektorer. I dette så regionen helt klart store fordeler med at det var flere kommuner som stod bak forespørselen, for en kommune alene kunne ikke gjennomført, og fått tilbud om, et like skreddersydd opplegg som de nå har fått til. Skolelederutdanningen har fokus på skoleutvikling og alle som deltok skulle gjennomføre et skoleutviklingsprosjekt på egen skole og skrive avsluttende oppgave om dette. Det overordnede målet for utdanningen er å øke skoleledernes kompetanse på pedagogisk ledelse, endringsledelse og ledelse av skolen som regional og lokal utviklingsaktør. Dette målet er definert ut fra et ønske om å gjøre skolelederne bedre i stand til å implementere Kunnskapsløftet og de lokale utfordringene reformen bringer med seg inn i skolen.

To kull, det vil si at ca 50 rektorer og inspektører, har på intervjuetidspunktet gjennomført videreutdanningen på 30 studiepoeng. Erfaringene med skolelederutdanningen er veldig positive, og entreprenørskapsperspektivet er tett forbundet med aktiviteten i skolelederutdanningen. En rektor forteller at

*”Den satsingen på skolelederutdanningen som var har i alle fall for vår del betydd ganske mye. Jeg synes det var en kjempegod utdanning. Det ga meg som mangeårig skoleleder ny inspirasjon, ny giv, det vil jeg har fram for det gjorde det faktisk, jeg synes det var veldig bra.” (Gruppe 3, Rektorer).*

Gjennom skolelederutdanningen bygget rektorene nettverk, og det i seg selv er svært verdifullt også etter at samlingene i utdanningen er over. Det faglige påfyllet rektorene fikk gjennom utdanningen var selvsagt svært viktig. Enda viktigere var det sannsynligvis å kunne koble teori med praksis på egen skole gjennom prosjektoppgaven. Det å faktisk få gjøre noe helt konkret i egen skole, ble opplevd som positivt. Også nettverket mot ansatte ved høyskolen ble opplevd som et verdifullt tilskudd.

#### 4.2.2 Delprosjekt II. Kommunen som skoleeier

I delprosjekt to er det skoleeierne som er i fokus, og det har som målsetting at kommunene skal se skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutviklingen og bruke skolen som et virkemiddel for å styrke næringslivet og utnytte komparative fortrinn. Målgruppen her er den politiske og administrative ledelsen i kommunene. Målet er at disse skal engasjere seg i skolen som en sentral samfunnsaktør, og ikke lenger være en passiv skoleeier som er mest opptatt av budsjett og tall og lar skolelederne gjøre som de vil. Like viktig er det å få skoleeiers øyne opp for skolens rolle i nærings- og samfunnsutvikling, og hvordan flere aktører sammen kan arbeide for å gjøre lokalsamfunnet og regionen til et bedre sted å være. Arbeidet i denne delen av prosjektet handler om å informere og engasjere kommunen i det som skjer i skolen, for på den måten å involvere dem mer i skoleutviklingsarbeidet. Det handler om å gi kommunenes administrative og politiske nivå den kompetansen og kunnskapen de trenger for å kunne engasjere seg i skolens virksomhet og se skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutviklingen.

Å involvere kommunen og kommunestyret i skoleutviklingen er den enkle, men av og til krevende grunntanken bak delprosjektet. Det å “tvinge” politikerne til å bry seg om mer enn bare budsjett og rammetimer er en viktig del av å få en mer aktiv skoleeier som kan se skolen inn som en del av samfunnsutviklingen. Samtidig gir den kunnskapen skoleeier får om ”hverdagslivet” i skolen dem et grunnlag for å engasjere seg i akkurat dette.

*”Fordi at de målsettingene som man har i forhold til skoleeier, nå barnehageeier på sikt, det går jo på det der med at man vil øke kompetanse til det politiske og det administrative nivået i kommunene i forhold til det å være en god skoleeier. Og at målet i forhold til programstyret er at man ønsker å etablere strukturer for informasjon og dialog i kommunene. Man er nødt til å ha fokus på hvordan skal man utvikle sin egen skole, sin egen kommune, for at man skal kunne dra nytte av ting i regionen. Man må se ting i et helhetlig perspektiv, ikke bare seg selv, ikke bare på tvers, men på en måte alt samtidig. Og det er det som er den krevende øvelsen tenker jeg.” (Gruppe 4, Blandet gruppe).*

Det handler om å øve opp, særlig skoleeierne, men også lederne og andre, til å se skolen i et større perspektiv. Å etablere strukturer for informasjon til skoleeier har vært et viktig arbeidsområde for å nå dette målet. Helt konkret handlet dette arbeidet om å bringe skolen inn i kommunestyret, og å ta kommunestyret ut i skolene. Man vil skape møteplasser mellom aktørene for å gjøre dem bevisste

på både egen og andres rolle i skoleutviklingsarbeidet. Likevel er det å skape møteplasser, der skoleeier kan få mer utdypende informasjon om det som foregår i skolen, bare første skritt. Man må også få skoleeier til å bruke det og forholde seg aktivt til den informasjonen de får.

*”Men det å bringe alt dette nye inn i kommunestyret og ikke bare få de til å lære om dette, men få de til å forholde seg til det, bruke det, for de er tross alt beslutningstakere da. Der ligger det en stor utfordring, men jeg tror det at den skoleeierrollen, det dreier seg om dette, klarer vi å utvikle den så lagt som vi bør, så betyr det og at når de får vite om sånne ting som jeg nevner nå, så vil de også ta det med inn i sine beslutninger. Og der ligger det en utfordring, det er en vei å gå” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Kommunen som skoleeier må gjøres bevisst på sin rolle også som beslutningstaker i forhold til skolen. Man forventer da at de skal bli mer engasjerte i skolen og ta bedre og mer informerte avgjørelser i forhold til skolen som en del av lokalsamfunnet. Gjennom mer informasjon og bevissthet, vil de som skoleeiere også kunne se flere muligheter i spennet mellom skole og samfunn, og utviklingen av begge deler. En videreutvikling av prosjektet går på å også ta kommunen som barnehageeier inn og å bevisstgjøre dem både som skole- og barnehageeier. Det har likevel ikke vært bare lett å få opp engasjementet blant skoleeierne.

*”Men de har litt forskjellig vinkling på det hele, rådmennene er praktikerne som skal ha oversikten over alt og alle detaljer og mye opptatt av økonomi, mens politikerne kanskje kan bli mer motivert til å være opptatt av andre sider av skolen. Men så kan jo rådmennene sitte der, og si at dette har vi ikke råd til å holde på med. Da jeg begynte, for tre år siden, så var det jo klart at det var skoleeierrollen som vi burde jobbe en del med, å få en forankring der, og det er en langsiktig sak, det er helt opplagt. Men vi har prøvd på ulik måte, vi prøvde å definere, eller å få rådmennene til å være med å definere sin rolle som skoleeier. Vi har, må jeg si, kanskje jobbet litt med å få innpass, få dem til å være med på å se på skoleutvikling som noe mer enn kroner og øre. ... Slik at det å få skoleeierne, altså både rådmenn og politikere, til å se på skole og skoleutvikling som noe mer enn bare kroner og øre, den har vi jobbet mye med. Både det at vi har prøvd å få innpass på rådmannsgruppen, vi har vært ute blant politikerne og kommunestyrene, jeg har vært i tre kommunestyrer.” (Gruppe 5, Blandet gruppe).*

Innenfor programmet har man altså jobbet med å få skoleeier til å definere sin egen rolle, å skape god forankring og et utvidet perspektiv på hvilken rolle skolen kan spille i lokalsamfunnet. Skoleeier må redefinere sin egen rolle. Dette er et langsiktig arbeid, og ikke noe man blir ferdig med. Siden politikere og rådmenn skiftes ut, har man arbeidet bevisst med å skape strukturer og rammer rundt arbeidet slik at aktører som er nye i sin rolle nå i større grad blir sosialisert inn i en rolle som aktiv skoleeier. Her har det vært viktig å arbeide med å bygge en felles forståelse rundt skole- og samfunnsutviklingen, slik at man opplever dette som to sider av samme sak. Å måle i hvor stor grad man har oppnådd denne redefinering av skoleeierrollen i regionen, er selvsagt vanskelig. Vårt inntrykk er imidlertid helt klart at man her har startet prosesser og fått på plass strukturer som styrker dette perspektivet på skoleeierrollen. Skolen står åpenbart sentralt i arbeidet med lokalsamfunnsutvikling hos de involverte, og programarbeidet har bidratt positivt til dette. Å bringe erfaringer, synspunkter og idéer fra flere kommuner sammen har trolig vært en nøkkelfaktor for å få det til.

### 4.2.3 Delprosjekt III. Fagnettverk for lærere

Delprosjekt tre, Fagnettverk for lærere, er en aktivitet som allerede eksisterte i regionen før programmet ble startet. Fagnettverkene ble tatt inn i samarbeidet om skoleutvikling som et satsingsområde. Målet var å opprettholde og videreutvikle disse nettverkene som allerede var opprettet. Fagnettverkene er et etterutdanningstilbud og et faglig utviklingsforum for alle lærerne i regionen, både lærere i grunnskolen og på videregående skole. Det er også etablert et fagnettverk for barnehagestyrelser i regionen. Det finnes ca. 17 nettverk i regionen og aktivitetene varierer mellom de ulike nettverkene. Den viktigste funksjonen til fagnettverkene er å skape møteplasser for lærere på tvers av kommunegrensene og skoleslag, og å være et forum for faglig oppdatering på det faget en lærer engasjerer seg i. Fagnettverkene er også tenkt å bidra til å se fagene og skolen i et helhetlig perspektiv fra barnehage til videregående. Fagnettverkene er bygget på en dugnadsmodell, og for at de skal fungere, må alle bidra og ta ansvar for aktiviteten.

*”Når det gjelder effekter og samarbeid så kan vi ikke komme utenom at det med fagnettverk og kompetanseutvikling for lærere, det er noe som har eksistert lenge egentlig. Det fører nok til viktig kompetanseutvikling og viktig påfyll for mange lærere, også ledere. Det er jo ganske mange sånne fagnettverk, de fungerer veldig varierende, men at det har hatt en effekt, og har det fortsatt, det er vi vel ganske enige om” (Gruppe 1, Rådmenn).*

En dugnadsmodell for gjennomføringen og opprettholdelsen av fagnettverkene må forventes å fungere litt varierende, men det er tydelig at det oppleves som nyttig og relevant. Nok en gang handler det om muligheten til å få faglig påfyll. Helt konkret handler det om at for eksempel matematikklærerne i de syv kommunene møtes og kan utveksle erfaringer og bruk av læremidler, undervisningsmetoder og fagdidaktikk i matematikkfaget. Slik får de delt erfaringer og kunnskaper og gode idéer kan spres til flere. Det å videreføre denne allerede etablerte aktiviteten sees som positivt og en av rådmennene sier at:

*”.... jeg tror at styrken i et prosjekt som dette, er at en tar med seg noen av de gamle og gode aktivitetene, også tar de med seg noe nytt, visjonært og krevende. Men det må ikke bare, en må prioritere alt, for ellers så tror jeg at vi risikerer at den forankringen som ligger i prosjektet, den kan bli svekket, og det tror jeg er fryktelig viktig. Og vi har jo satt det på dagsorden, også i rådmannsgruppen, og vil jo komme tilbake til det; at fagnettverkene må ikke forsømmes” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Alle delprosjektene har selvfølgelig et element av forankringsarbeid i seg. Slik blir fagnettverkene særlig viktige fordi dette er lærernes egne aktiviteter og det utvidede prosjektet kan dermed forankres gjennom nettverkene som allerede er etablert. Det arbeidet som foregår i nettverkene handler også om å bygge opp nettverk og kontaktflater som lærerne kan bruke også mellom de formelle møteplassene for fagnettverkene. Nettverk og relasjonsbygging er i seg selv et mål:

*”Og når du får bygget opp de relasjonene er det og veldig mye lettere å ta kontakt, når du kjenner folk personlig så finner noen kjemien, og så blir det sikkert at noen ringer til den og andre bruker sitt nettverk. Og det her med nettverk og relasjonsbygging det har vært nok så sentralt i Sats på skolen – snu Sogn. Og det må vi bære frukter av etter det prosjektet her er ferdig” (Gruppe 2, Rektorer).*



Fagnettverkene handler om å gi den enkelte faglærer rundt om i kommunene en møteplass der han eller hun kan møte andre engasjerte lærere som arbeider med det samme som dem selv. Det å kunne møtes på tvers av skoler og kommuner blir sett på som svært verdifullt for å holde oppe det faglige arbeidet, motivasjonen og gi ny inspirasjon til lærere. At rektorer prioriterer å sende lærerne på nettverkssamlinger, til tross for manglende ressurser til vikarer og andre praktiske problemer, er et godt tegn på nettverkens verdi for både skolene og lærerne. Det er også kommet forslag om å bruke en av planleggingsdagene i august til nettverkssamlinger, slik at alle lærerne kan ta del.

#### 4.2.4 Entreprenørskap i utdanningen som et prosjekt på tvers

Et overordnet fokusområde for hele prosjektet, som også inngår i alle delprosjektene, er entreprenørskap i utdanningen. Entreprenørskapstenkingen skal gå som en fellesnevner og binde sammen de tre delprosjektene under hovedprosjektet. I skolelederopplæringen skal de som gjennomfører utdanningen, som en del av denne, gjennomføre et utviklingsprosjekt på egen skole der entreprenørskap står sentralt. I delprosjekt to om kommunen som skoleeier, utfordres kommunene til å ha en systematisk tilnærming til entreprenørskap. Dette inkluderer planarbeid om entreprenørskap og faget Utdanningsvalg, styrking av rådgiverfunksjonen og å se sammenhenger mellom skoleutvikling og samfunnsutvikling. Gjennom fagnettverkene skal entreprenørskapstenkingen styrkes, og i tillegg er det opprettet et eget entreprenørskapsnettverk. I tillegg drives det entreprenørskapsarbeid på skolene med fokus på elevaktiviteter.

Entreprenørskap var også noe som det ble jobbet med rundt om i skolene før Sats på skulen – snu Sogn ble etablert. Å ta det inn i prosjektet har likevel bidratt mye til arbeidet.

*”Vi har jobbet en del med det før dette prosjektet ble startet. Sånn at vi sto på ingen måte på bar bakke, men det ble en litt ny giv i det arbeidet og det ble mer systematisert. Vi samla jo sammen de ulike aktivitetene som vi drev på med under ulike betegnelser, tema, og samlet de under denne paraplyen. ... Dette prosjektet her hadde rett og slett medvirket til at vårt arbeid med entreprenørskap har, hva skal jeg si, blitt systematisert, fornyet og løftet opp litt mer. I alle fall sånn som jeg betrakter det nå i dag når jeg ser tilbake. Og vi har en entreprenørskapsplan på skolen som strekker seg fra første til tiende klasse” (Gruppe3, Rektorer).*

Å ta entreprenørskap inn som et perspektiv og et overordnet tema i prosjektet har hjulpet denne rektoren til å gjøre arbeidet mer systematisert, fornyet og gitt en ny giv til arbeidet. Arbeidet er tett knyttet til det lokale. På barnetrinnet handler entreprenørskapsarbeidet mye om å bygge lokal identitet, mens på ungdomstrinnet handler det mer om elevbedrifter og kontakt med lokalt næringsliv.

Entreprenørskapsarbeidet handler mye om å knytte skolen opp mot samfunnet generelt og bedrifter og lokalt næringsliv spesielt. Særlig i forhold til utviklingen av skoleeierrollen blir entreprenørskap et viktig stikkord. Her knyttes særlig skoleeiers oppgave om å koble sammen skole- og samfunnsutvikling i et helhetlig perspektiv til den overordnede entreprenørskapstenkingen i prosjektet. Når det gjelder elevene så har prosjektet medført en endring av entreprenørskapsarbeidet i den enkelte skole, fra elevbedrifter til et større perspektiv.

*”Det er vel at, det som er før denne satsingen gjennom dette prosjektet på entreprenørskap kom opp da, så var jo entreprenørskap noe som ble sterkt knyttet til elevbedrifter og kun det, og det var på en måte noe utenfor som kom i tillegg. Lærerne, hvert fall til dels, så ikke helt hensikten med hele greien, selv om jeg prøvde å få det til å funke sånn noen lunde i alle fall. Men det som vi har gjort gjennom dette prosjektet, også knyttet det opp mot, hva skal jeg si, den nasjonale definisjonen av entreprenørskap. Altså det vide begrepet. Det har gitt tror jeg en annen innfallsvinkel til lærerne til hele entreprenørskapsarbeidet. De forstår det på en litt annen og bredere måte, og har et bedre forhold til det, et mer aktivt forhold, nå enn en hadde tidligere.” (Gruppe 3, Rektorer).*

Entreprenørskapsprosjektet har bidratt til at skolene har hevet blikket og gått videre fra kun elevbedrifter til et større samfunnsperspektiv i entreprenørskapsarbeidet. Entreprenørskap er et tema både i skoleeierprosjektet, skolelederprosjektet og i fagnettverkene og på den måten får alle aktørene viktig faglig påfyll på ulike arenaer. Til sammen kan dette se ut til å ha bidratt til et entreprenørskapsarbeid mer i retning av slik det var tiltenkt fra myndighetenes side og til at skolene i Sogn bli mer tilknyttet sitt lokale samfunns- og næringsliv.

### 4.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring

Forankring er en sentral forutsetning for at et prosjekt skal lykkes. Det er også noe som må arbeides med kontinuerlig og på alle plan. Samtidig kan vi ofte snakke om formell forankring, hvem som står som ansvarlig for det, og faktisk forankring, at de som er i tilknytning til et prosjekt faktisk ser på det som sitt eget, og ikke noen andre sitt. Når det gjelder Sats på skulen – snu Sogn, må prosjektet forankres på flere nivåer. I kommunene må det forankres både blant rådmennene, ordførerne og de som arbeider med skolefaglige problemstillinger i kommunene. Videre må prosjektet forankres hos skolelederne og lærere, og for å få den ønskelige effekten om skoleutviklingsprosjektet som et samfunnsutviklingsprosjekt må prosjektet også forankres hos foreldre, elever og i lokalsamfunnet forøvrig. Å arbeide med forankring vil derfor være svært viktig i forhold til prosjektets mulighet for suksess, men dette arbeidet byr selvfølgelig på utfordringer.

I gruppe fire ble utfordringen med forholdet mellom faktisk og formell forankring pekt på.

*”Det er faktisk veldig interessant fordi det er Sogn regionråd som eier prosjektet, som tok initiativ. Det er altså ordførerne i alle kommuner, altså politisk, og jeg er helt enig med dem, altså utfordringene i forhold til eier, den er veldig stor, fordi at de som faktisk eier det, de eier det nok ikke nok allikevel” (Gruppe 4, Blandet gruppe).*

Regionrådet er prosjekteierne i Sats på skulen – snu Sogn og det var fra dem at idéen og initiativet ble tatt. På den måten er prosjektet formelt forankret hos Regionrådet. Likevel er denne informan- tens inntrykk at Regionrådet ikke helt eier prosjektet likevel. At den faktiske forankringen og internaliseringen av skoleutviklingsprosjektet som vårt prosjekt, likevel ikke er helt til stede hos Regionrådet. Om dette er et faktisk tilfelle eller om dette bare er et inntrykk informanten har, er det ikke mulighet for å konkludere i forhold til her, men det illustrerer utfordringene med forankring på en god måte.

En av forutsetningene for å få en god forankring er informasjon og involvering. En informant forklarer dette på en god måte, og peker på at avviklingen av skolesjefrollen, som en som arbeidet alene og ikke involverte andre administrative og politiske deler av kommunen, har gitt en mulighet for en ny involvering fra for eksempel kommunestyret.

*”Men det å bringe alt dette nye inn i kommunestyret og ikke bare få de til å lære om dette, men få de til å forholde seg til det, bruke det, for de er tross alt beslutningstakere da. Der ligger det en stor utfordring, men jeg tror det at den skoleeierrollen det dreier seg om, klarer vi å utvikle den så lagt som vi bør, så betyr det og at når de får vite om sanne ting som jeg nevner nå, så vil de også ta det med inn i sine beslutninger. Og der ligger det en utfordring, det er en vei å gå” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Forankring i forhold til beslutningstakere er selvfølgelig sentralt for videreutviklingen og opprettholdelsen av et prosjekt. For å få til det må det informasjonsspredning til, med informasjon kommer muligens interesse og engasjement også.

Nettopp når det gjelder informasjon har det å ha en representant fra Utdanningsforbundet i programstyret vært et veldig viktig ledd i å forankre prosjektet blant lærerne. Det at det har vært en representant til stede, som har kunnet melde informasjonen videre ut til lokallagene og lærerne, har vært viktig for å holde motet oppe og forankre prosjektet hos lærergruppen.

*”For det er mange som synker ned og sier at: ”nei, politikerne våre de satser ikke på skole, det blir tomme ord,” og så mister man disse visjonene, og så kommer [representanten] og sier at hun har visjonene og holder det oppe. At man ser målet en eller annen gang, at det nærmer seg, det har vi fått kun gjennom Utdanningsforbundet, vi har ikke fått det gjennom skoleeier. Det er den rollen som hun har hatt i programstyret som gjør at vi på en måte har fått det ut i kommunene og ut på arbeidsplassene, så det har vært en kjempeviktig rolle” (Gruppe 3, Blandet gruppe).*

Det å ha en kanal direkte ut på skolene har vært viktig for å gi lærerne en følelse av eierskap til prosjektet og arbeidet med skoleutvikling. Representanten fra Utdanningsforbundet påpeker dette:

*”Jeg er veldig tydelig på at vi eier dette prosjektet, utdanningsmiljøene eier det, fordi at vi har gått inn og sagt at vi skal være med å utvikle regionen vår, vi tar ansvar i forhold til samfunnsutviklingen lokalt og på tvers. Det er vi helt tydelige på, og det er og veldig viktig å formidle ut gjennom våre kanaler. Vi bruker hele vår organisasjon i forhold til e-post og alt det her” (Gruppe 3, Blandet gruppe).*

Som representant har hun gjort prosjektet til sitt eget, og gjennom det kan hun involvere de hun er representant for. Slik får lærerne en kanal inn i prosjektet som er i tillegg til skoleeierne, noe som kan være veldig verdifullt når man vil bygge eierskap til noe. Samtidig er Sats på skulen – snu Sogn et prosjekt som består av flere underprosjekt. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er så lett å identifisere hva som er prosjektet og hva som ikke er det.



Det er derfor viktig å få konkretisert prosjektet ned til de tingene som faktisk foregår i klasserommet. Det å kunne si at det vi gjør akkurat nå er en del av prosjektet er viktig for eierskap og forankring av prosjektet.

I oppstartsfasen ble det utlyst en logokonkurranse til alle elevene. Det skulle da lages en egen logo for Sats på skulen – snu Sogn. Dette var en måte å engasjere elevene og å få informasjon ut og engasjement rundt prosjektet. På denne måten ble også elevene involvert i prosjektet.

## 4.4 Resultater

Sogn regionråd oppfatter Sats på skulen – snu Sogn som et svært vellykket prosjekt, men hvilke konkrete resultater ser vi av arbeidet? Vi vil i det videre trekke fram noen av de mest sentrale resultatene fra samarbeidsprosjektet.

### 4.4.1 I skolene; skoleutvikling

I delprosjekt 1 står kompetanseheving for skoleledere i fokus. Det overordnede målet for utdanningen er å øke skoleledernes kompetanse på pedagogisk ledelse, endringsledelse og ledelse av skolen som regional og lokal utviklingsaktør.<sup>35</sup> Dette målet er definert ut fra et ønske om å gjøre skolelederne bedre i stand til å implementere Kunnskapsløftet og de lokale utfordringene reformen bringer med seg inn i skolen. To kull har til nå gjennomført utdanningen, det vil si at ca 50 rektorer og inspektører har gjennomført videreutdanningen på 30 studiepoeng. Dette betyr at flertallet av rektorene i de syv kommunene har fått hevet sin kompetanse, og har forhåpentligvis dermed blitt bedre pedagogiske ledere for sine skoler. Aktørene mener prosjektet har hatt god måloppnåelse på dette punktet.

Det å ha muligheten til å koble teori og praksis på en slik måte som skolelederutdanningen legger opp til, er mest sannsynlig en av de viktigste faktorene for at rektorene opplever den investerte tiden som nyttig. Det å få gjennomføre noe helt konkret i egen skole, blir satt stor pris på.

Fagnettverk for lærere blir framhevet som et sentralt resultat. Fagnettverkene handler mye om å gi den enkelte faglærer rundt om i kommunene en møteplass der han eller hun kan møte andre engasjerte lærere som arbeider med det samme som dem selv. Det å kunne møtes på tvers av skoler og kommuner blir sett på som svært verdifullt for å holde oppe det faglige arbeidet, motivasjonen og gi ny inspirasjon til lærere. Å organisere og gjennomføre slike nettverksdager krever selvsagt litt koordinering og velvilje fra rektor. Lærerne må få vikarer inn og man må ordne det slik at alle arbeidsoppgaver blir ivaretatt. Fagnettverkene møtes i varierende grad, men bare det å ha denne møteplassen, gjør barrieren for å ta kontakt med kolleger på andre skoler mindre.

Prosjektet har også bidratt til at skolene har hevet blikket og gått videre fra kun elevbedrifter til et større samfunnsperspektiv i entreprenørskapsarbeidet. Entreprenørskap er et tema både i skoleeierprosjektet, skolelederprosjektet og i fagnettverkene og på den måten får alle aktørene viktig faglig påfyll på ulike arenaer. Til sammen kan dette se ut til å ha bidratt til et entreprenørskapsarbeid mer i

<sup>35</sup>[http://www.sogn.regionraad.no/sogn/sogndal/SognReg.nsf/id/C03F0BED1D0834B7C12573E2003119F8?OpenDocument&cat=m1\\_6\\_2](http://www.sogn.regionraad.no/sogn/sogndal/SognReg.nsf/id/C03F0BED1D0834B7C12573E2003119F8?OpenDocument&cat=m1_6_2)

retningen av slik det var tiltenkt fra myndighetenes side og til at skolene i Sogn bli mer tilknyttet sitt lokale samfunns- og næringsliv.

Aktørene vi snakket med mener at verdien av fagnettverkene er stor. Dette knytter seg sterkt til at mange kommuner har så få og små skoler at det internt ikke er mulig for alle faglærere å ha et tilstrekkelig stort fagmiljø hvor de kan opprettholde faglig engasjement og få fornyet inspirasjon. Et fagnettverk på tvers av syv kommuner gir derimot store muligheter for dette.

Etter vår vurdering har samarbeidet bidratt klart til egenlæring, sammen har man gjort erfaringer som gjør deltakerne bedre i stand til å reflektere over egen praksis.

#### 4.4.2 På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling

Delprosjekt 2, *Kommunen som skoleeier*, er et delprosjekt som retter seg spesielt mot kommunestyrene, men også det administrative nivået i deltakerkommunene.

Delprosjektet har som mål å øve opp skoleeierne til å se skolen inn i et større samfunnsperspektiv. Å etablere strukturer for informasjon til skoleeier, har vært et viktig arbeidsområde for å nå dette målet. Helt konkret handlet dette arbeidet om å bringe skolen inn i kommunestyret, ta kommunestyret ut i skolene og skape møteplasser mellom aktørene for å gjøre dem bevisste på både egen og andres rolle i skoleutviklingsarbeidet.

Hvordan politikerne har direkte kontakt med skolene varierer mellom kommunene, men de fleste har etablert årlige dialogmøter der en hel dag settes av til dialog mellom kommunestyret og tjenesteområdet skole. Da kommer tjenestelederne til kommunestyret og presenterer status og utfordringer i sitt område. Dagen brukes videre til dialog direkte mellom tjenestelederne og politikerne og skal gi et resultat i form av en strategisk skoleplan som inneholder en plan over de forventninger politikerne har til skolen. Dette skal videre gjenspeiles i politikernes økonomiplaner og budsjett.

Delprogrammet handler om å bevisstgjøre kommunen i skoleeierrollen, ikke som kommunestyre eller kommune, men som skoleeier. Gjennom å gjøre dem bevisste og orienterte forventer man at de skal bli mer engasjerte i skolen og ta bedre og mer informerte avgjørelser i forhold til skolen som en del av lokalsamfunnet. Gjennom mer informasjon og bevissthet vil de som skoleeiere også kunne se flere muligheter i spennet mellom skole og samfunn, og utviklingen av begge deler. Aktørene mener de delvis har nådd dette målet gjennom dialogmøtene, men anerkjenner at det er litt igjen før målet er fullstendig oppnådd og ser på det som en kontinuerlig prosess som de må arbeide med.

#### 4.4.3 Addisjonalitet ved samarbeid

Sats på skulen – snu Sogn er et skoleutviklingsprosjekt som i aller høyeste grad også er et samfunnsutviklingsprosjekt. I den forstand er en liten kommune alene også for liten til å gi et godt utbytte. Selve samarbeidet og utbyttet skolene og kommunene har av dette, og forestillingene om dette, er viktige forutsetninger for at prosjektet skal ha de ønskede effektene.

Våre informanter er entydige på at man har oppnådd en utvikling, både i skoler og i kommunene, som man ikke ville kunne ha oppnådd uten samarbeidet. Samlet får man en tyngde i forhold til tilbydere av etterutdanningstilbud som man alene ikke ville hatt.

Det skreddersydde opplegget for rektorutdanning er et eksempel på de store fordelene med at det var flere kommuner som stod bak forespørselen. En kommune alene kunne ikke gjennomført, og fått tilbud om, et like skreddersydd opplegg som de nå har fått til.

Samlet får man også en kompetansebasis som man alene ikke ville hatt tilgang til. Klarer man å spre denne kompetanse på tvers, har man et bedre grunnlag for lik utvikling i hele regionen enn det man ville hatt som små, frittstående kommuner uten dette nettverket.

## 4.5 Suksesskriterier

Listen med hva som er suksesskriterier i Sats på skulen – snu Sogn er lang, og det er tydelig noe man er ganske bevisst på i arbeidet.

Først og fremst er de vi snakket med i Sogn opptatt av dette med å ha gode drivere i utviklingsfasen. Det er viktig å ha gode prosjektledere som sørger for å drive prosjektet framover. Det er viktig at de har god skolefaglig bakgrunn, men også at de evner å ha et litt utenfra-blikk på skolen. De må kunne være visjonære og tenke utenfor den vanlige boksen. Videre er det sentralt at de fungerer som pådriver på alle aktørene i prosjektet og sørger for at arbeidet går framover. Rådmennene beskriver det på denne måten:

*”Det ene er at det trenges det vi kan kalle klare drivere i utviklingsfasen, det må være noen som gløder litt og brenner litt og som har litt guts i seg til å drive fram et prosjekt” (Gruppe 1, Rådmenn).*

*”Også er det det tredje forholdet, og det er det at vi har hatt dyktige prosjektledere. Vi har gode drivere. Vi må ha folk med solid og god skolefaglig bakgrunn, men som samtidig er noe annet enn en vanlig lærer og kanskje en vanlig lektor. De må være litt utenfor. De må kjenne skolen og vite hva det er, men de må være litt visjonære og orientert mot en større verden. De må rett og slett ha jobbet en del utenfor skole. Vi har hatt flinke folk i den funksjonen, det er det tredje” (Gruppe 1, Rådmenn).*

*”Det er en kraft i utgangspunktet, altså noen som kan formidle en misjon, har vilje og kan trekke andre med seg ut fra et resultat som vi kan se i horisonten” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Ved siden av å ha gode prosjektledere som driver arbeidet framover er det viktig at prosjektet svarer til noen reelle behov. Et prosjekt må vokse ut fra et behov fra kommunene. Det må fylle et tomrom, dekke et behov. Prosjekter kan ikke tvinges fra og dekke et behov som ikke er der, da vil det fort dø hen, i følge Rådmennene. Samtidig som det må dekke et reelt behov i kommunene må prosjektet skape et solid eierskap til prosjektet. Det må på et vis leve på innsiden. Alle aktørene som arbeider med prosjektet fra elev og lærer til rådmann og ordfører må tenke at ”Dette er mitt prosjekt og se hva det er vi har fått til!”. Gjennom å skape en slik entusiasme, vil det også forplikte de involverte. Prosjektet kan ikke få lov til å leve sitt eget liv, det må leve innenfor de organisasjonene som er

involvert. Engasjementet og eierskapet må bygges opp over tid, slik at det har et godt fundament for videre utvikling. For å skape et reelt eierskap må man også få ut informasjon og sørge for en god forankring i alle deler av de involverte organisasjonene. Rådmennene og Ordførerne sier det slik:

*”Et tredje punkt er dette med eierskap, altså at det oppnås reelt eierskap til prosjektet. Altså at det blir innenfor og ikke utenfor organisasjonene. Det er en fare med sånne prosjekt at det lever sitt liv litt på utsiden og da mislykkes du over tid, det må leve på innsiden av de basisorganisasjonene, altså på innsiden av kommuneorganisasjonene” (Gruppe 1, Rådmenn).*

*”Engasjementet har kommet, alle ser nytten av å engasjere seg i det. Og det er kanskje det unike her, alle fikk litt eierskap til det” (Gruppe 2, Ordførere).*

*”Så informasjon og forankring, det er veldig fort at det blir en entusiastisk liten gruppe som jobber på og har det moro, farlig hvis det bare blir med det og hvis ikke omverdenen er påkoblet. Så helt enig i det. Veldig viktig å sørge for å planlegge slik at det er god informasjonsflyt og forankring ute i kommunene ikke minst” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Det å involvere skoleeier i prosjektet blir i seg selv framstilt som et suksesskriterium. Dette handler selvsagt om forankring på øverste nivå i organisasjonene. Det å sette fokus på noe kommunen har ansvaret for, men som de ikke er veldig involvert i er viktig i et slikt samarbeid mellom kommuner.

*”Jeg tror at det som har vært suksessen der er at de politiske representantene i kommunestyret har følt at dette her har medført at de har blitt mer involvert i skoledelen. Det er kanskje suksessen, at de aksepterer at dette er noe av det viktigste som vi holder på med. For de ble plutselig involvert i skolen på en helt annen måte enn tidligere, og det tror jeg mange setter veldig pris på, at de faktisk skulle være med å diskutere hverdagen i skolen” (Gruppe 2, Ordførere).*

En viktig forutsetning er at det er nok ressurser til å gjennomføre et felles prosjekt, videre er det også viktig at det er en balanse mellom innsats og utbytte. Man må oppleve på alle plan at man får igjen for den innsatsen man legger inn. Dette gjelder både rent økonomiske ressurser, men også arbeidsinnsats, tidsbruk og i forhold til det andre arbeidet som prosjektinnsatsen går utover. Rådmennene må oppleve at de får igjen for de økonomiske ressursene de legger inn og lærerne må få en opplevelse av at de har et stort utbytte av å delta i arbeidet. Dette er helt klart et viktig grunnlag for å kunne opprettholde og videreføre prosjektet over tid. Rådmennene forklarer det på denne måten.

*”At det er balanse mellom ressursbruken i prosjektet og det som vi opplever at vi får ut av det. Altså at vi må oppleve det sånn at det er nyttig i forhold til hvor mye penger og ressurser vi bruker på å gjennomføre det. Så det var fire stikkord til å begynne med” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Det må ikke bygges forventninger om at resultater av arbeidet vil vise seg umiddelbart. Det er viktig at prosjektet sees i et langtidsperspektiv. I tillegg er ikke skoleutvikling og kommunesamarbeid noe man får til over natten. Hvis dette er en forutsetning som legges til grunn for prosjektet, vil ikke forventningene om å se raske resultater være like høye, og heller ikke misnøyen så stor om resultatene ikke kommer veldig raskt. Rådmennene forklarer det på denne måten:

*”Også må vi ha et langsiktig perspektiv, det tror jeg er en suksessfaktor. Vi kan ikke forvente at det skjer veldig store ting fra et år til et annet. Det å få den felles forståelsen. Også tror jeg og det er en suksessfaktor at det ikke begrenses til kommuner, vi klarer ikke å løse alt alene, vi må ha med oss andre aktører. Fylkeskommunen, næringslivet gjennom NHO, også har vi med høyskolen, fylkesmannen...” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Det at kommunene som initiativtakere viser positive holdninger både til prosjektet og til samarbeidet er viktig for å kunne videreutvikle dette. Særlig trekkes det fram at kommunene må ville naboen vel. Med det mener man at man vil oppnå mye mer av et samarbeid om man har et genuint ønske i bunn om at også naboen skal få det bedre. Det sees som en viktig forutsetning for å få til samarbeidet i det hele tatt.

*”Og så mener jeg også at vi i disse kommunene har vist en positiv vilje til samarbeid, det er noen holdninger som er til stede. Det er jo en del interkommunalt samarbeid som vi ikke får til fordi vi vil ikke naboen vel. Det blir litt sånn. Men på dette området så mener jeg at vi ikke har støtt på den typen problem over kommunegrensen. Vi har ønsket hverandre vel og det har vært positivt” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Det at Utdanningsforbundet er med i prosjektets styringsgruppe trekkes fram som et viktig suksesskriterium. Dette handler både om å holde perspektivene riktig i styringsgruppen, men også at en representant fra Utdanningsforbundet kan være et viktig bindeledd ut til lærerne, og gi dem en større grad av eierskap til prosjektet. Gjennom en egen representant kan lærerne få informasjon derfra i tillegg til gjennom skoleeier og rektorer, og på den måten kan eierskapsfølelsen styrkes. Det handler mye om å ta vare på og inkludere ”grasrota” slik at det blir deres prosjekt også, ikke noe som foregår over hodene på dem. En rådmann sa det på denne måten:

*”At Utdanningsforbundet er med i programstyret, med i prosjektet. Det tror jeg har en bra effekt, det satt forholdsvis langt inne i rådmannsgruppa, det var noe med at vi hadde prinsipielle diskusjoner rundt roller, men det ble nå slik da, at Utdanningsforbundet er representert, og det har jeg opplevd i ettertid at det har en god effekt. Jeg hører også at lærere som snakker om prosjektet og...” (Gruppe 1, Rådmenn).*

Det at prosjektet har en helhetlig og gjennomtenkt tanke i bunn er svært viktig for å sikre suksessen. Det er viktig at det er en god sammenheng i prosjektet slik at det ikke framstår som fragmentert og lite gjennomtenkt. Dette gjelder både, organisering, tanke bak og gjennomføring. Den blandete gruppen formulerte det på denne måten:

*”Helhetlig tenking og en organisering med involvering av aktuelle aktører gjennom programstyret og et gjennomgående press/trykk på det som har vært målsettingen i prosjektet. Det tror jeg at jeg vil si er viktige faktorer” (Gruppe 5, Blandet gruppe).*

Det trekkes også opp et skille mellom å ønske en utvikling og det å faktisk våge å gjennomføre den. Det må ligge en evne til å våge å gjennomføre de tingene man setter i verk, for hvis ikke faller arbeidet fort ned i ingenting. Når det kommer til stykket må man ville, ønske og gjøre det man har satt seg fore.

*”Men det viktigste, hvis du går tilbake til Ibsen, det er ikke noe å våge eller å ville, det handler om å gjøre. Det hjelper ikke med all verdens tenking, du må gjøre. Tenke det, ville det, ønske det - men gjøre det? Det er det som det handler om” (Gruppe 5, Blandet gruppe).*

Kort oppsummert er de viktigste suksesskriteriene fra Sogn å ha en god prosjektledelse som har en aktiv rolle i å drive arbeidet framover. Prosjektet må svare til reelle behov og ikke være noe som oppleves som et utenfradefinert behov. Videre er det viktig å skape et solid eierskap, forankring og engasjement, slik at alle aktørene opplever prosjektet som sitt eget. Å ha Utdanningsforbundet representert i styringsgruppen er et viktig kriterium for å få til dette i Sogn. Det er viktig å ha nok ressurser tilgjengelig og at det er en balanse mellom ressursbruken og det utbytte man opplever å få ut av prosjektet. Samarbeidet må bygges i et helhetlig og langsiktig perspektiv, slik at forventningen om umiddelbare resultater dempes. Det er viktig at det ligger en grunnleggende holdning i bunn der aktørene ønsker naboene vel og ønsker å få til et godt samarbeid, og samtidig må man både ønske samarbeidet og våge å gjennomføre den utviklingen man har satt seg fore.

## 5 PROGRAM FOR SKOLEUTVIKLING I KONGSBERGREGIONEN

Navn	Regionalt program for skoleutvikling i Kongsbergregionen
Deltakerkommuner	Flesberg, Hjartdal (fra 2009), Kongsberg, Nore og Uvdal, Notodden, Rollag, Tinn, Øvre Eiker (til 2008)
Formell organisasjonsform	Program med delprosjekt. Regionrådet for Kongsbergregionen, etablert etter kommunelovens § 27, er prosjekteier, med regional koordinator (daglig leder i regionrådet) som prosjektansvarlig
Etableringsprosess	Programmet er etablert på grunnlag av vedtak i regionrådets rådmannsgruppe
Styring	Rådmannsutvalget i regionen er styringsgruppe for programmet. Det finnes også et programråd bestående av skolesjefene (eller tilsvarende) i deltakerkommunene
Varighet	2007 – 2010
Bemanning	Prosjektleder (programkoordinator) i full stilling på tidsavgrenset kontrakt hos Kongsberg kommune (som vertskommune for Regionrådet for Kongsbergregionen). Fire av kommunene bidrar (i prinsippet) med hver sin delprosjektleder på deltid
Finansieringsmodell	Skjønnsmidler fra Fylkesmennene i Buskerud og Telemark finansierer lønn og driftsmidler for programkoordinator. Kommunene bidrar med driftsmidler til de fire delprosjektene
Skoleutviklingens plass i helheten	Programmet driver skoleutvikling (i et regionalt perspektiv)
Videreføring	Det er besluttet å ikke videreføre programmet etter 2010

### 5.1 Initiering og forhistorie

Program for skoleutvikling i Kongsbergregionen var planlagt å skulle fungere i 3 år, fra 2007 til 2010. I 2010 ble det besluttet at programmet ikke skulle videreføres. Hvilke former samarbeidet i regionene vil få framover var ved vårt besøk i regionen ikke klart.

Program for skoleutvikling var en del av arbeidet i regi av regionrådet for Kongsbergregionen. Før man startet dette arbeidet med fokus på skoleutvikling, hadde det eksistert samarbeid mellom ulike kommuner i regionen rundt noen skoleutviklingstemaer, blant annet fokusert på faget Programfag til valg, senere Utdanningsvalg, som da var lansert og var i ferd med å få lokal utforming. Rådmannsutvalget var interessert i at dette skoleutviklingsrettede samarbeidet skulle utvides, og tok initiativ til at det ble nedsatt en arbeidsgruppe som skulle komme med et forslag til program for regional skoleutvikling. Denne gruppen søkte først å løfte opp de behov og interesser skolene hadde, og utformet på bakgrunn av dette et forslag til regionalt skoleutviklingsprogram. På mange måter ble dette programmet til gjennom klassisk planleggingsprosess; man gjorde en analyse av behov, utfordringer i praksisfeltet, og utformet delprosjekter som skulle møte disse utfordringene, blant annet gjennom å utnytte de ressurser og styrker man hadde.

Regionalt program for skoleutvikling i Kongsbergregionen ble utformet for å omfatte hele grunnopplæringen i kommunene i regionen, i perioden 2007 – 2010. Deltakerkommunene var Flesberg, Hjartdal, Kongsberg, Nore og Uvdal, Notodden, Rollag og Tinn. I utgangspunktet ville programmet omfatte 7.912 elever i grunnskolen og 2.698 elever i videregående skole. Til sammen omfattet programmet 42 grunnskoler, 4 videregående skoler og omkring 60 barnehager, både private og offentlige.



Program for skoleutvikling var som sagt en forlengelse av det regionale samarbeidet som allerede foregikk i regionen. Kongsbergregionen ble stiftet i 2005, og hjemlet i kommunelovens paragraf 27 om interkommunalt samarbeid. I utgangspunktet bestod samarbeidet av 7 kommuner; Kongsberg, de tre Numedals-kommunene Flesberg, Rollag, og Nore og Uvdal, samt Notodden, Tinn og Øvre Eiker.

I løpet av de tre årene som skoleutviklingsprogrammet varte har Øvre Eiker trukket seg ut av samarbeidet. Bakgrunnen for det var et politisk vedtak fordi Øvre Eiker var medlem både av Drammensregionen og Kongsbergsregionen, og det var vanskelig å følge opp forpliktelsene i begge regionene. Hjartdal kom formelt med i 2009.

Samarbeidet omfattet altså relativt ulike kommuner, fra den store bykommunen Kongsberg, til typiske landkommuner med rundt 1400 innbyggere på det minste. Avstandsmessig strakte programets område seg over 10 mil, og det gikk også på tvers av to fylker; Buskerud og Telemark. Våre informanter legger også vekt på at deltakerkommunene har hatt relativt ulike utfordringer på flere områder. Utkantkommunene sliter med lavt utdanningsnivå og fraflytting, mens Kongsberg har høyt utdanningsnivå, og mange der ønsker, i følge våre informanter, flere unge inn på fag- og yrkesutdanning.

Flere av kommunene har hatt utfordringer knyttet til rekruttering av lærere. I Kongsberg har dette i hovedsak ikke vært en utfordring.

Økonomisk favnet samarbeidet store industrikommuner og typiske landbrukskommuner, flere av kommunene er kraftkommuner med relativt god økonomi. Industrien i regionen har vært preget av konjunktursvingninger og perioder med relativt høy arbeidsledighet.

Samarbeidet over fylkesgrensene hadde i følge våre informanter gått greit, så snart man hadde blitt kjent og etablert nettverkene. Kommunene på begge sider av fylkesgrensen hadde mye felles utfordringer. En av våre informanter sa det slik:

*”Man opplever at fylkesgrensa blir så å si borte i mange sammenhenger. Jeg vil si at også fylkesmannsnivå har sett fordelene med å kunne få til ting på tvers. Mitt inntrykk er at begge fylker har støttet opp om regionen her ... Fylkesmannen har også etter hvert sett at det er uproblematisk, og det er nok resultat av mer eller mindre målrettet nettverkssamarbeid hvor dialog og det å minke truslene har stått i fokus. Slikt tar lang tid.”*

Samtidig var flere informanter inne på at det var krevende å skulle forholde seg til to fylkeskommunale organisasjoner.

## 5.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver

I mandatet for det regionale programmet het det at arbeidet skulle:

- fremme tilpasset opplæring
- forankres i lokale, regionale og nasjonale styringsdokumenter
- utvikle samarbeidsarenaer mellom skole og samfunn

- gi en merverdi for regionen, og på den måten være nyskapende.<sup>36</sup>

Som vi ser plasserer man her arbeidet klart i skjæringspunktet mellom lokale, regionale og nasjonale behov og føringer. En hovedutfordring for skoleutviklingsarbeid her, som ellers, er dette sammensatte fokus. Skoleutvikling må i stor grad handle om å forene de krav og føringer som kommer fra nasjonalt hold med de behov for utvikling man opplever lokalt. Ofte vil det måtte skje en oversettelse og tilpasning her, både for å gjennomføre nasjonal politikk på området lokalt, og for samtidig å ta vare på de lokale, og regionale behov.

I en slik sammenheng som dette vil en utfordring her ofte ligge i at de ulike samarbeidspartnerne ikke har de samme behov, og at oversettelsen av nasjonale føringer må skje på ulik måte, avhengig av mottakernes rammevilkår og tidligere historie. Å lage en helhet ut av ulike kommuners lokale behov kan være en utfordrende oppgave.

Programmet ble organisert med en regional koordinator/ programansvarlig, et programråd bestående av ”skolesjefene” i kommunene og en programkoordinator. Programrådet skulle fungere som programkoordinatorens faglige kontaktpunkt til kommunene i regionen. Spørsmål av faglig karakter skulle legges fram for rådet. Programkoordinator rapporterte til regional koordinator. Programkoordinator var prosjektets leder og ansvarlig for framdrift og kvalitet.

Rådmannsutvalget i regionen fungert som styringsgruppe for programmet. Det innebar at arbeidet var solid forankret på høyt nivå i kommunene.

Programmet definerte tidlig fire hovedområder eller delprosjekter:

Delprosjekt 1; Programfag til valg, senere Utdanningsvalg

Delprosjekt 2; Digital kompetanse, som omfattet tre delprosjekter:

- Skolenes IKT-strategi
- Regional nettbasert læringsplattform
- Digitale mapper

Delprosjekt 3; Elevvurdering

Delprosjekt 4; Entreprenørskap og læring

Ansvar for konkret planlegging og gjennomføring av delprosjektene ble lagt til kommunene. Kongsberg fikk ansvaret for delprosjekt 1, Numedalskommunene tok hånd om delprosjekt 2, Øvre Eiker fikk ansvaret for delprosjekt 3, og Notodden og Tinn ble ansvarlige for delprosjekt 4. På denne måten la man i følge våre informanter opp til å forankre arbeidet solid hos deltakerkommunene, som forpliktet seg til å etablere en egen prosjektgruppe med prosjektleder. Da Øvre Eiker gikk ut av samarbeidet, valgte man å konsentrere arbeidet med elevvurdering om kompetanseutvikling for skoleledere på dette området.

Denne modellen hadde som sagt sitt utspring i et ønske om å skape eierforhold til arbeidet hos kommunene, gjennom å forankre arbeidet der. Dette var imidlertid ikke problemfritt. Programkoordinatoren presenterte utfordringen slik for oss:

---

<sup>36</sup> *Regionalt program for skoleutvikling 2007 -2010, Mandat, organisering og innhold, side 3*

*”Rådmannsutvalget var opptatt av at kommunen skulle skape seg et eierforhold til delprosjektene gjennom å stille med prosjektledelse. Min rolle var ikke å være prosjektleder, men å koordinere og skape samarbeidsarenaene. Det var mitt oppdrag. Men etter hvert så vi at det ble vanskelig for kommunene å prioritere ressurser til de lokale prosjektledelsene, både av økonomiske og kompetanse- og ressursmessige grunner. Det ble så vanskelig at vi ba rådmannsutvalget om å gå vekk fra den målsetningen. Dermed ble jeg sittende som prosjektleder der hvor vi valgte å organisere opp som prosjekter.”*

Ett poeng med en regional prosjektleder/-koordinator, er åpenbart at denne bør fungere som en avlastning for deltakere som sliter med å finne rom for arbeidet. Å pålegge deltakerne for mye arbeid, kan derfor fungere tvert imot sin hensikt, i stedet for å skape eierforhold og forankring, blir dette (ekstra)arbeidet nedprioritert eller valgt bort.

Et annet poeng i valget av disse delprosjektene var dels at man ønsket å videreføre samarbeid som allerede var etablert i regionen. Dette gjaldt programfag til valg, der det allerede forelå en regional plan. Nå ville man styrke arbeidet med denne ute i skolene.

På området Digital kompetanse hadde det også vært aktiviteter på regionalt plan før, arbeid som har omfattet i alle fall enkelte av deltakerkommunene. En av kommunene hadde allerede opparbeidet spisskompetanse på digital læringsplattform, og spesielt Classfronter, som alle kommunene hadde valgt som sin plattform. Flere av kommunene hadde også tidligere satset på entreprenørskap for barn og unge.

På denne måten ønsket man altså å bygge videre på ting kommunene allerede kjente, benytte eksisterende kompetanse. Som vi har sagt så dette ut som en klassisk planleggingsprosess. På bakgrunn av kunnskap om utfordringer og styrker, valgte man i forkant ut fire områder for videre arbeid, og fordelte oppgavene i prosjekter og delprosjekter. Veikartet lå klart ved oppstart; man visste hvor man ville, og veiene dit var tegnet inn.

Som et resultat blant annet av de nettverkene som utviklet seg rundt disse fire delprosjektene, utkrystalliserte det seg imidlertid underveis andre viktige arbeidsområder. Ett av disse var lederutvikling for barnehager, der man så behovet for lederutvikling spesielt tilpasset den sektoren. Her var tilbudet i utgangspunktet svært lite, og man tok sikte på å utvikle et tilbud i samarbeid med en lokal høyskole.

Dette er etter vår mening et godt eksempel på at et nytt område kan vokse fram som et resultat av samarbeidet. Man hadde begynt på veien mot målet, etter de veiene som var valgt. I løpet av vandringen oppdaget man imidlertid andre utfordringer, landskapet var ikke som forutsatt, og man trengte nye veier til nye mål.

### 5.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring

Organiseringen av programmet la som vi har sett opp til å forankre programmet på ulike nivå, fra rådmannsnivå til de enkelte kommuner og skoler. Særlig var det viktig å forankre delprosjektene i

skoler, basert på ulike kommuners tidligere arbeid. Å forankre aktiviteten i allerede pågående aktiviteter, synes generelt å være et godt grep.

Å starte arbeid på et område der man allerede har erfaring og kompetanse, og videreutvikle dette, er ofte lettere enn å starte med blanke ark på helt nye områder. Hvis noen har tidligere erfaringer og kompetanse på et område, vil det også være et poeng å kunne spre dette til flere av deltakerne. Utfordringen kan være at man på den måten kan komme til å gå i utakt, de som allerede har kommet et stykke på veien, opplever kanskje andre utfordringer og behov enn de som i større grad er nybegynnere. Ulike kommuners ulike behov kan også være en utfordring. I dette tilfellet ble det som vi har sett også et problem at den sterke forankringen i praksisfeltet, også medførte mye arbeid for aktører der.

Arbeidet med de fire delprosjektene viser også utfordringen med ovenfra og ned-planlegging, og hvor viktig det er at arbeidet både er forankret i praksisfeltets opplevde behov, og at man klarer å levere resultater på kort sikt:

*”... handlingsevnen er viktig i forhold til utvikling. Det å være i stand til å fange opp behovet som er her og nå og omsette dette til et konkret utviklingsarbeid. Vi har hatt størst suksess i de områdene hvor vi har hatt kapasitet til å gripe tak i med en gang problemer har dukket opp. Når vi planla dette var tanken at vi skulle jobbe med fire temaer som var satt opp som viktige tema for skoleutvikling. Men planleggingen av disse prosjektene tok så lang tid at når vi var ferdig var det ikke så viktig lenger. Et eksempel er entreprenørprosjektet som i utgangspunktet er et veldig godt prosjekt i samarbeid med Høgskolen i Buskerud hvor vi utviklet et tett utdanningsprogram som var nyskapende både i form og innhold. Men da prosjektet endelig var ferdig planlagt hadde ikke kommunene anledning til å prioritere det lenger. Endte opp med å ikke ha nok deltakelse til å forsvare videreføring.”*

Her ser vi et bilde av planleggingens utfordringer. Når en gitt plan blir innhentet av utviklingen og ikke lenger oppleves som relevant, krever det ekstra årvåkenhet og manøvreringsevne hvis man skal klare å avvike fra planen og i stedet gripe de utfordringer og muligheter som dukker opp.

Forankring i praksisfeltet er, som vi har sagt tidligere, av avgjørende betydning. Våre informanter fra skoler og barnehager fortalte med til dels stor entusiasme om de konkrete tiltak og prosjekter de har deltatt i, men hadde i mye mindre grad noen vurderinger av programmet som sådan. Dette viser etter vår mening en viktig dimensjon i slikt arbeid; det overordnede, strategiske arbeidet vil ha en tendens til å eksistere bare på overordnet, strategisk nivå. I praksisfeltet ser man bare den delen som direkte berører ens egen hverdag. Derfor er det også så viktig at tyngdepunktet i arbeidet ligger der, i de små, nære og konkrete ting som man i praksisfeltet opplever skaper positive endringer.

Programkoordinatoren la vekt på nettverkskarakteren som det sentrale i arbeidet, eksemplifisert blant annet gjennom utfordringen med å mikse store og små kommuner i programmet:

*”...i en nettverkslogikk så er ikke Kongsbergregionen noen overkommune eller et halvt forvaltningsnivå, vi som jobber her sammenligner det heller med et idrettslag. Kongsbergregionene er jo kommunene verken mer eller mindre, kan sammenlignes med en dugnad fordi man tror på at samarbeid gir bedre gevinster og større muligheter.”*

Noen av våre informanter har vært inne på at samarbeidet mellom små utkantkommuner og byen Kongsberg har bydd på noen utfordringer. Kongsberg er på mange måter i en annen situasjon enn de små samarbeidspartnerne. På mange måter kan nok Kongsberg sies å være mer selvforsynt på utviklingskompetanse, enn det småkommunene i regionen er. Å overbevise Kongsberg om at deres utbytte av samarbeidet sto i stil med innsatsen, har nok etter noen av våre informanters mening til tider vært en utfordring.

## 5.4 Resultater

### 5.4.1 I skolene; skoleutvikling

Delprogram 1, Utdanningsvalg har primært bidratt til erfaringsutveksling mellom kommunene i regionen, blant annet gjennom en 2-dagers erfaringskonferanse i 2009. Et av de viktigste temaene her har vært mulighet for mer samarbeid med videregående skoler på tvers av fylkesgrensene.

Innføring av felles Classfronter for skolene er kanskje det aller mest synlige resultatet av arbeidet. Noen av skolen hadde kommet relativt langt på dette området før programmet startet, mens andre var kommet kort i installasjon og bruk. I mars 2009 startet man et hovedprosjekt for installasjon av Regional Fronterinstallasjon. Avtalen med Fronter ble undertegnet i april 2009 og høsten 2009 ble preget av utprøving og utvikling. Bant annet ble det lagt mye arbeid i å utvikle en god integrasjon av Fronter og det regionale barnehage- og skoleadministrative systemet Oppad. Det synes klart at disse prosessene har hatt stor hjelp av programmet, og at man har vært i stand til å løfte alle skolene felles i langt større grad enn det man ellers ville kunne ha håpet på:

*”Fronter oppfatter nok oss som både den mest krevende og den viktigste kunden de har. De ser på Kongsbergregionen som et utmerket utviklingsfelt. Og vi har ressurser på regionalt nivå som kan støtte opp om utviklingsprosjekter. Det er spennig å la oss få sjansen, men det er nettopp nettverket det der, altså, hvor kompetansepersoner i regionen har samlet seg og opptrer som en aktør på vegne av. Og da blir det stort, selv om det blir bare en bydel i London, på en måte.” (Programkoordinator)*

Til tross for mye prøving og feiling, kom de fleste skolene, i følge våre informanter, godt i gang med arbeidet i løpet av høsten 2009. Hvis man ser på bruken, hadde man i september 2009 25.881 innlogginger på Kongsbergregionens Fronterinstallasjon. I november 2009 var det tilsvarende tallet 52.383 innlogginger, en økning på 50,6 %.<sup>37</sup>

Sentralt i dette arbeidet var i følge flere av våre informanter at man gjennom det regionale samarbeidet kom til å bli en stor og krevende kunde for Fronter, noe man ikke ville ha oppnådd alene. Små kommuner ville ikke alene ha oppnådd en så god avtale med Fronter som man kunne gjøre, i kraft å være en mye større brukergruppe. Tilpasningen til lokale behov har også blitt bedre enn det man ellers kunne ha håpet på å oppnå. Fronter har også benyttet regionen som pilot for utvikling av

---

<sup>37</sup> Tall fra *Det regionale programmet for skoleutvikling: Rapportering – årsmelding 2009*

en regional løsning for FEIDE-pålogging.<sup>38</sup> Denne posisjonen ville vært umulig uten den tyngden det regionale programmet har gitt disse skolene.

Innenfor delprogram 3, elevvurdering, gjennomførte man høstet 2009 en rektorsamling over to dager med temaet Vurdering for læring. Her fikk man første dag faglig påfyll fra en kompetanseperson fra Universitetet i Stavanger, mens dag to handlet om lokal refleksjon der rektorene kommunervis konkretiserte hva den nye kunnskapen ville bety for egne skoler.

Selv om elevvurdering selvsagt er noe som alle skoler måtte ha drevet med, i tråd med gjeldende forskrift, var våre informanter klare på at fellesskapet i nettverkene rundt delprogrammet hadde vært svært nyttig. En rektor uttrykte det for eksempel slik:

*”Elevvurdering begynte vi på min skole en satsing på nå i høst. Vi har vært gjennom en skoleutviklingsmodell i forhold til vurdering. Vi blir satt på kartet av regionen, og så får vi drahjelp der. Vi har nå arbeidet i en mellomperiode på vår skole, hvor jeg som skoleleder har snakket med folk, hørt på foredrag og fått input på hvordan jeg kan dra det videre. Og alle lærerne får inspirasjon på det samme området i september, så kan vi sammen jobbe videre. Det er bra at det settes inn overordnede tiltak på nødvendige områder. Dette er sentrale satsingsområder, som vi er forpliktet til å følge opp, og da hjelper det å få drahjelp og ikke sitte med alt alene.”*

Delprogram 4, entreprenørskap, ble stoppet på grunn av for liten interesse fra skolene

Uavhengig av de fire delprogrammene har Program for skoleutvikling som sagt gjennomført et større etter- og videreutdanningsprogram for styrere i barnehager. Dette programmet, under overskriften ”Kultur for ledelse i barnehagen – ledelse av lærende organisasjoner,” ble utformet i samarbeid med Høgskolen i Telemark, og gjennomført i perioden januar til oktober 2009. Programmet ble avsluttet med en regional konferanse i oktober.

40 av i alt 60 styrere fra 6 av regionens 7 kommuner deltok i dette programmet. 12 valgte å ta avsluttende eksamen, som ga 10 studiepoeng.

Den avsluttende konferansen, som også var en del av de 12 kandidatenes eksamen, var en åpen konferanse der barnehagestyrere fra Kongsbergregionen og alle naboregionene var invitert. Til sammen samlet konferansen over 150 deltakere. De av deltakerne vi møtte under vårt besøk i Kongsberg, ga uttrykk for at dette etterutdanningsprogrammet hadde vært svært relevant og nyttig, og betydd et kvalitativt løft for barnehagene.

Enkelte av de deltakerne vi snakket med, la vekt på at det nettverket som ble til mellom barnehagene gjennom deltakelse i dette kurset, på mange måter var like viktig som den kunnskapen man tilegnet seg. I små kommuner med få barnehager savner man ofte et fagmiljø, og gjennom deltakelse i kurset ble man kjent med andre og fikk nye kontakter, man ble del av et større nettverk. En av dem beskrev det slik:

---

<sup>38</sup> FEIDE er en felles, nasjonal autentiseringsløsning for utdanningssektoren



*”Det å være alene som pedagog på huset gir også noen utfordringer som ikke er så lett forenlig med å drive utviklingsarbeid i en periode hvor det er snakk om barnehagedleggelse. Så jeg skal ikke påstå at jeg har fått benyttet dette mye. Men det er viktig for det mentale at man oppdateres, og ikke faller av lasset selv om du er i en liten kommune og driver en bitte liten barnehage. Å få til samarbeid med større enheter er kjempeviktig.”*

En annen sa det slik:

*”Innad i den lille kommunen vår har vi jo blitt flinkere de siste årene til å samarbeide på tvers av barnehagene. Men allikevel så blir det snevert sammenlignet med å bruke kommunene innad i Kongsbergregionen, som et større nettverk. Da er det jo sånne kursrekker eller andre events, hvor man sitter i grupper og diskuterer praksis, som er viktig. Det er da jeg tror det er veldig stor forskjell på oss to, hvor du har et veldig stort nettverk i din egen kommune. Vi i egen kommune har jo egentlig ikke et nettverk i det hele tatt.”*

For barnehagestyrerne hadde deltakelse i program for skoleutvikling åpenbart ført til at deres faglige verden var utvidet, de hadde fått større nettverk å benytte seg av i arbeidet med utvikling av egen organisasjon.

Grunnlaget for egenlæring internt i skolene virker størst i forbindelse med møteplassene. Mulighetene til å reflektere over egen praksis kan synes å ha betydning også for hvordan prosjektene forankres og dermed også for hvordan andre, mer ferdigutviklede løsninger utviklet av andre, blir akseptert. En kan selvsagt ikke avskrive de sistnevnte helt. Den regionale Fronter-installasjonen har øyensynlig fått betydelig økt bruk, uten at bred erfaringsutveksling synes å ha vært tematisert verken i utvikling eller implementering.

#### **5.4.2 På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling**

På spørsmål om programmet hadde bidratt til å skape bedre, mer kompetente skoleeiere, var programkoordinatoren klar:

*”Det vil jeg svare ja på. I nettverket får du input og praktiske resultater, samt tilbud om ting som du trenger å være bevisst på. I tillegg er det nok tilflytt politikere interesse for at vi har dette samarbeidet. Jeg tror nok de er noe skuffet over skolesiden, at den ikke kommer til å fortsette på samme måte. Det har vi i hvert fall fått tilbakemelding på i min kommune.”*

Også andre informanter støttet dette synet. Selv om alle kommunene i utgangspunktet hadde en viss skolefaglig kompetanse over skolenivået, hadde program for skoleutvikling fungert som et løft også for dem.

Vårt inntrykk er at Regionalt program for skoleutvikling ikke nødvendigvis er godt kjent i de enkelte skolene, hos lærerne. De kjenner primært de delene av programmet som på ulike måter direkte har berørt dem. Slik vil det være, et stort program vil oppleves ulikt, og ulike involverte vil se det som berører dem. For noen har det også vært et bevisst valg. En rektor sa det slik:



*”Det er jo også jeg veldig bevisst på fokuset. Jeg ønsker at lærerne skal fokusere og kanalisere energi inn i klasserommet. Man må helt på det konkrete planet dersom lærerne skal være involvert. De kan være med på drøftelsene, men at de skal bruke masse energi utenom elevene. Det må jeg ta, tenker jeg. Så må lærerne bruke alt de kan inn mot ungene. For det er derfor de er der.”*

Flere av våre informanter la vekt på at den kanskje viktigste erfaringen fra samarbeidet har vært at man har blitt oppmerksom på behovet for en utviklingsberedskap, over enkeltskoler og enkeltkommuner. Programkoordinatoren formulerte det slik;

*”Erfaringen i forhold til dette er at endringer skjer så hurtig at man er nødt til å drive en slags ”regional utviklingsberedskap”. Det er gull verdt å ha på plass. Denne beredskapen kan dreie seg om å ha en stillingsprosent i et regionalsekretariat for eksempel. Som kan ta affære når kommunene får behov. Da er ressursen klar samtidig med behovet.”*

Dette viser etter vår mening over mot en annen type tenking rundt strategisk arbeid, som klart leder bort fra tradisjonell tenking der strategi handler om å legge en god plan, som så implementeres. I motsetning til dette kan man se på strategi som noe som blir til i et løpende samspill mellom lokale behov og nasjonale føringer som begge stadig er i endring. Rasjonelle planprosesser vil da i mange tilfeller ta for langt tid, man trenger i stedet ”strateger” som er i stand til å manøvrere i raskt og ubyråkratisk i stadig skiftende farvann, fange opp signaler og gode idéer fra ulike hold, og ta initiativ til tiltak som griper dette og leverer resultater, samtidig som man holder blikket framover, mot de overordnede mål. Dermed blir det ikke snakk om ”muddling through” i klassisk organisasjonsteoretisk terminologi, der man bare søker å løse en flom av nye utfordringer etter hvert som man møter dem, men om strategisk arbeid bygd nedenfra.

Dette har man til en viss grad lyktes med i Kongsbergregionen. Man har også vist vilje til å legge ned delprosjekter, når man har sett at dette ikke svarte til de behov skolene og kommunene oppleve der og da.

### 5.4.3 Addisjonalitet ved samarbeid

Det at kommunene har gått sammen, har helt klart gitt en bedre styrke i forhold til leverandøren av tilpasninger til Fronter-systemet. På de mer skolespesifikke problemstillingene synes det å ha vært en balansegang mellom forankring, ulike interesser og kapasitet for å kunne ta ut potensialet ved å gjøre ting sammen.

## 5.5 Suksesskriterier

Våre informanter var klare på at det å skape fungerende nettverk er av sentral betydning for å få arbeidet til å gi resultater. Ett sentralt element i dette handler om å skape en opplevelse av at det faktisk lønner seg, at det å satse sammen gir merverdi:

*”Jeg er redd for at motivasjonen dreier seg om at man må ha tillit til at det å samarbeide gir merverdi. Hvis man legger det til grunn som et faktum. Hos oss så pleier vi å illustrere med at vi har et kommunebudsjett på et visst antall millioner og det samme har kommunene*

*rundt. Hvis dette går inn i en delt pott, har man større sjanse for å få gjennomført prosjekter som gir mer verdi for alle sammen. Alle kommunene har behov for å få løftet seg på et eller annet område til enhver tid.”*

Fra våre intervjuer danner det seg et klart bilde av at det kan være krevende å oppnå en opplevelse av at alle bidrar likt, så lenge utgangspunktet er ulikt. Flere var i intervjuene inne på at man av og til vurderte om man fikk nok igjen, eller om man ”ga mer enn man fikk”.

For å få opp fungerende nettverk, er man avhengig av en nettverksbygger med den rette kompetansen. Vedkommende må ha nødvendig skolefaglig kompetanse, administrativ kompetanse for å tilrettelegge og lede, ”store ører” for å oppfatte det som er av behov i regionen og føringer og trender fra nasjonalt nivå. Dessuten må nettverksbyggerne ha de rette relasjonelle egenskapene, som kan bidra til å koble de rette aktørene på de rette måtene. Som vi har sett, handler det å lede et slikt arbeid like mye om å navigere i delvis ukjent landskap, som det handler om å følge det kartet en på forhånd lagt plan utgjør.

Forankring på alle nivå er en annen sentral forutsetning for det man har oppnådd gjennom de årene dette samarbeidet har fungert. For å få til varig forankring på ulike nivå, er man avhengig av å kunne levere resultater, raskt.

Det er på mange måter et paradoks at strategiske satsinger og regionale samarbeidsmodeller er avhengig av å levere en jevn strøm av småting. ”Alt er småting”, for å sitere undertittelen på en roman av Tor Åge Bringsværd. Det er småtingene, ”de lavhengende resultatene”, som oppleves av aktørene i praksisfeltet, som avgjør om man ute i organisasjonene ser nytten av samarbeidet. Det lange, strategiske linjene blir i stor grad usynlig for de som arbeider i klasserommet. En bedre fungerende Fronter, som man opplever gjør konkrete oppgaver enklere, er det man ser, ikke de regionale nettverkene som har bidratt til den nye IKT-løsningen.

Kortsiktig nytte blir dermed roten til langsiktig arbeid og tenking. En rektor framstilte det slik:

*”Det må oppleves nyttig i hverdagen. Uansett hva man skal gjennomføre så må det være nyttig for det man holder på med i hverdagen. Og til syvende og sist for den enkelte elevs læring. Hovedmålet med det vi gjør er at elever skal trives og lære. All utvikling er for å gjøre noe i klasserommene. Oppleves det ikke nyttig er det ikke bruk for det.”*

Noen av våre informanter var opptatt av behovet for noen som kan være pådrivere og ”vaktbikkje”, dra opp noen lengre linjer og stille noe krav, definere noen mål man må strekke seg mot. I daglig arbeid i skolen kan dette være vanskelig å få til, man må løfte blikket og de ut over skoledagen. En rektor beskrev det slik:

*”Det som har vært positivt for oss har vært når noen høyere opp i systemet krever at ting skal settes i gang. Da kan vi tenke at det er noen som ordner opp og får ting til å skje. Det er positivt. Kanskje mest for leddet over meg tror jeg. Det er der skulderhøyden er høyere opp. Det er mange større ting som skal tas tak i, og når da skolefaglige har noen å samarbeide med er det nok tryggere.”*

Programkoordinator må altså både være lydhør, og stille krav. Samtidig er det viktig at ikke initiativene fra det regionale nivået blir løsrevet fra skolenes egen aktivitet, og dermed risikerer å overkjøre de lokale aktivitetene. Det vil kunne ødelegge lokal forankring.

Enkelte av våre informanter fortalte om eksempler på at gode ting fra regionen kolliderte med aktiviteter ved lokale skoler, med det resultat at det ikke ble realisert. Noen av våre informanter har antydnet at dette var en av grunnene til at delprosjektet om entreprenørskap ikke lyktes; man fant ikke her den rette balanse mellom trykk fra regionen og lokalt arbeid, og noen kom til å føle seg litt overkjørt. Det er ikke godt grunnlag for å oppnå resultater.

I bygging av nettverk, er selvsagt det relasjonelle viktig. Nettverksbyggeren må i tillegg til de faglige kvalifikasjoner, også ha relasjonell kompetanse. Dette handler om å skape trygghet, finne møteplasser, skape rom for å møtes og tid for på møtes, bruke nødvendig med tid og vise nødvendig tålmodighet, for å la ting utvikle seg.

Det går med mange kopper kaffe for å få et slikt samarbeid til å gli godt. Og i de uformelle settingene skjer ting som ofte kan oppleves som like viktig som de formelle, målbare resultatene. Ut av de faglig-sosiale møtene vokser det ofte ting man heller ikke selv i utgangspunktet hadde planlagt. En skoleleder beskrev det slik:

*”Jeg merket jo at den ene samlingen vi hadde, som handlet om vurdering, hvor vi hadde sosialt samvær om kvelden, og hvor vi fikk snakket masse om samarbeid oppgjennom dalen. Det var veldig, veldig ålreit. Den arenaen for å kunne møtes uformelt og snakke sammen om de temaene som vi er opptatt av i hverdagen. Kjempenyttig altså. Veldig nyttig. For det har det faktisk også blitt resultater av, samarbeidsmessig sett.”*

Godt samarbeid oppnår man ved å samarbeide, over tid, slik at dørene mellom ulike organisasjoner ikke bare åpnes, men står permanent åpne. Når man naturlig tar kontakt på tvers av kommunegrensene når man trenger hjelp, fordi man vet at der sitter det noen som kan svare på dette spørsmålet, og at denne ”noen” er klar til å svare på det du spør om, da kan vi snakke om fungerende regional samhandling. Da har man blitt et felles ”vi”.

Å oppnå dette tar imidlertid tid, man må jobbe med felles problemstillinger over tid, utvikle møteplasser og raffinere nettverk. Det er etter vår mening derfor vanskelig å si noe om styrken i Program for skoleutvikling i Kongsbergregionen, fordi man ikke har valgt å videreføre nettverket lenge nok. Flere av våre informanter fra skolene var inne på at arbeidet ennå ikke hadde fått satt seg, ennå ikke hadde nådd ned i organisasjonene slik det ideelt må for å bli vellykket. En skoleleder sa det slik:

*”Slik tenker jeg også i forhold til skoleutvikling. Det er viktig at ting varer litt, at det er litt kontinuitet i ting. At det ikke går over. Det tar den tida det tar, å bli kjent. Vi lykkes ikke med en gang, noen ting er bra men..”*

## 6 FJELL, SUND OG ØYGARDEN: GODE SIRKLAR – REGIONALT SAMARBEID OM SKOLEUTVIKLING

Navn	Gode Sirklar AS
Deltakerkommuner	Fjell, Sund, Øygarden
Formell organisasjonsform	Aksjeselskap eid av tre kommuner
Etableringsprosess	Selskapet er etablert etter politiske vedtak hos eierkommunene. Satsingen på skoleutvikling er forankret i kommunene
Styring	Selskapets generalforsamling består av ordførerne i de tre eierkommunene. Selskapets styre er sammensatt av de tre ordførerne og tre eksterne representanter. For større prosjekter opprettes egne styringsgrupper
Varighet	Selskapet etablert 2005. Skoleutvikling etablert som hovedsatsingsområde fra starten
Bemanning	Selskapet har ingen fast ansatte; alle leies inn gjennom avtaler med andre organisasjoner etter behov. Daglig leder i selskapet er utleid fra SINTEF. Tre prosjektledere, hvorav en på full tid innen skoleutvikling, har flerårige avtaler med selskapet. Mange prosjekter suppleres med ekstern kompetanse på timebasis
Finansiering	Selskapet tilføres driftskapital fra eierne til fast bemanning, driftskostnader og noe prosjektaktivitet gjennom flerårige avtaler. Ytterligere, til dels betydelig, prosjektfinansiering fra kommunene og eksterne kilder
Skoleutviklingens plass i helheten	Skoleutvikling er ett av tre hovedsatsingsområder for selskapet, hvis primære mål er en tverrsektoriell, kompetansebasert regional utvikling av næringsliv og samfunnsliv
Videreføring	Prosjektansvaret for skolesatsingen overføres til kommunene; Gode Sirklar får rolle som bidragsyter for å sikre framdrift. Satsingen spres også til to nye nabokommuner

### 6.1 Initiering og forhistorie

Gode Sirklar AS er et felles kompetanse- og utviklingsselskap som ble opprettet i 2005 av kommunene Fjell, Sund og Øygarden. De tre kommunene utgjør også deltakerne i Region Vest, men Gode Sirklar er etablert uavhengig av regionrådet. Gjennom dette selskapet vil kommunene tilføre regionen forskningsbasert kunnskap og kompetanse til næringsutvikling, nyskaping og utvikling av eksisterende virksomheter. Selskapet har som mål å stimulere til en utvikling av kultur som næring og til regional utvikling generelt.<sup>39</sup> Gode Sirklar går på tvers av sektorer og legger til grunn en helhetlig tankegang på næringsutvikling og samfunnsutvikling. De har en tilnærming som er sammensatt av tre områder; bedrifts- og bransjerettede aktiviteter, koble utdanning på alle nivå til næringsutvikling og samfunnsliv og stedsutvikling der kunst og kultur skaper gode bo- og arbeidsmiljø.<sup>40</sup>

Skoleutviklingsdelen er ett av mange prosjektområder som Gode Sirklar driver i regionen. Det er delvis finansiert av kommunale bevilgninger i tillegg til å skaffe til veie eksterne midler til utvikling av regionen. I denne studien er det utdanningsområdet av Gode Sirklar vi skal holde fokus på. Innenfor dette området har Gode Sirklar fire prosjekt; Program for skoleutvikling, Praksisnær undervisning, Teknologibarnehage og Internasjonalisering.<sup>41</sup> Ut over dette har også kommunene samar-

<sup>39</sup> Hentet fra <http://www.godesirklar.no/index.php?l=&m1=14>

<sup>40</sup> Hentet fra <http://www.godesirklar.no/index.php?l=&m1=3>

<sup>41</sup> Hentet fra <http://www.godesirklar.no/index.php?l=&m1=3&m2=4>

beid om ekstern skolevurdering og enkelte etter- og videreutdanningstiltak. Vi vil fokusere på Praksisnær undervisning og Program for skoleutvikling, som er de to områdene som har størst oppmerksomhet for tiden.

Et viktig bakgrunns-element for kommunene og grunnen til at de startet opp et skoleutviklingsprosjekt i utgangspunktet var Norges dårlige resultater på internasjonale undersøkelser og kommunenes resultater på nasjonale målinger av elevenes kompetanse på realfag. En av lærerne forteller at:

*”Det startet jo egentlig med at både nasjonale og internasjonale undersøkelser viste at det sto dårlig til med realfag. Så hvordan skulle vi få hevet interessen for og kompetansen innenfor realfag. Da ble det en flerfoldig satsing, det ene gikk jo på etterutdanning og det andre gikk på hvordan elevene kunne møte realfag på en litt mer virkelighetsnær måte. At de ser at realfag og naturfag er noe de omgås til daglig og i yrkeslivet. Så utgangspunktet var jo at elevene skulle få møte realfag på en annen måte” (Gruppe 1, Lærere).*

Kommunene opplevde det slik at elevenes møte med realfag var blitt for ”virkelighetsfjern” slik den ble gjennomført og at skolen var nødt til å gjøre realfagene lettere tilgjengelig og forståelig for elevene.

*”Vi prøver å få det til slik at elevene kan møte realfag på en variert måte. Målsettingen til Gode Sirklar var jo å heve karakternivået innenfor realfag i løpet av en viss periode. Det var vel en del av prosjektet i utgangspunktet” (Gruppe 1, Lærere).*

Gjennom å arbeide med realfagene på en ny måte var målet å heve elevenes karakternivå. Dette var det uttalte målet for prosjektet slik disse lærerne oppfattet det. Ser vi videre på det Gode Sirklar skriver på sine nettsider om utdanningsprosjektene, ser vi at de har tatt initiativ som tar for seg hele skoleløpet. De vil ha fokus på utdanningsløpet fra barnehagen og fram mot universitetsnivået. Målet er å utvikle en kompetansearena der skoler, foreldre og næringsliv samarbeider gjennom å skape en involverende og motiverende undervisning.<sup>42</sup> De ønsker videre å legge et grunnlag for bedre rekruttering og yrkesvalg i regionen gjennom en tettere kobling mellom skole, samfunn og lokalt næringsliv. Gode Sirklar har et eget undervisningsprogram som er basert på tanken om Praksisnær undervisning, med en samfunnsaktiv skole. Læringsarbeidet tar utgangspunkt i virkelig observasjon og samarbeid med fagpersoner utenfor skolen.<sup>43</sup>

Resonnementet går fra skoleutvikling til at man får bedre rekruttering og at elevene i regionen gjør bedre yrkesvalg. På denne måten er skoleutvikling ikke noe som bare handler om skolen, men er satt inn i et større perspektiv som en del av samfunnsutviklingen. At skole, samfunn og lokalt næringsliv får en tettere kobling ses som svært positivt, og koblet til rekruttering og bedre yrkesvalg er dette et svært spennende perspektiv på skoleutvikling og skolen som en del av samfunnet. Det er her grunnlaget for arbeidet med Praksisnær undervisning kommer i dette resonnementet. Samtidig er økningen i elevenes kompetanse og derigjennom bedre karakterer en viktig målsetting i arbeidet.

<sup>42</sup> Hentet fra <http://www.godesirklar.no/index.php?l=&m1=3&m2=4>

<sup>43</sup> Hentet fra <http://www.godesirklar.no/index.php?l=&m1=3&m2=4>

## 6.2 Organisasjon og arbeidsoppgaver

### 6.2.1 Organisering og arbeidsform

SINTEF fikk det overordnede ansvaret for ledelse, utforming og utvikling av selskapet, mens kommunene bestemte de overordnede rammene. Det ble ansatt en daglig leder fra SINTEF på heltid, og to rådgivere og en sekretær med til sammen 1 ½ stilling. Rådgiverne skulle ha kulturkompetanse og forsknings- og utviklingskompetanse.<sup>44</sup> En rådgiver på skolesiden er senere kommet til.

Kobling til eksterne kompetanseklider er en rød tråd i Gode Sirklar arbeid, også på skolesektoren. Noe som illustrerer godt hvordan Gode Sirklar har fungert i skoleutvikling er dette utsagnet fra en av rektorene:

*”Så har vi jo også hatt dette samarbeidet med Gode Sirklar, som har hjulpet oss til å få kontakt med aktuelle bedrifter. Som har tatt arbeidet i den første fasen med å finne ut om bedriftene var interessert i å samarbeide eller ikke. De har vært en god støtte for oss” (Gruppe 3, Rektorer).*

Skolen har hatt et samarbeid med selskapet Gode Sirklar, ikke vært deltaker i et regionalt samarbeid om skoleutvikling. Her har kommunene, men ikke skolene, samarbeidet. Nettopp denne rollen som Gode Sirklar har spilt i forhold til å være et sted hvor skolene kan ”bestille” tjenester, er noe som skaper utfordringer i forhold til eierskap, forankring og videreutvikling av samarbeidet mellom kommunene. Hver skole blir en aktør som ikke nødvendigvis har særlig mye kontakt med de andre aktørene som driver med mye av de samme tingene.

En av utfordringene med arbeidet i Gode Sirklar er at det nettopp er tilbudsrevet. Gode Sirklar AS har et tilbud til skolene i forhold til Praksisnær undervisning og det er i større grad etterspurt fra skolesjefer og rektorer enn det er etterspurt fra skolene og lærerne selv. På denne måten blir ikke prosjektet drevet fram av at lærerne etterspør en ny praksis, men av at skolesjefene og selskapet har en ny undervisningsform de gjerne vil innføre. Når selskapet samtidig har ferdige opplegg som lærerne kan bruke, fører heller ikke bruken av praksisnære opplegg til at lærerne nødvendigvis får eierskap til prosjektet.

*”Og så er det litt sånn, at det vi sliter med er at skoleprosjektet er et tilbudsrevet prosjekt. Og det er ei stor utfordring, fordi det tar for lang tid til at rektorer og disse tar tilstrekkelig mye eierskap. Til at de sier at dette er vårt prosjekt, og dette skal vi gjennomføre” (Intervju 4, Prosjektleder).*

Faren med å ha klar en oppskrift å dele ut er at de som bruker oppskriften ikke får det samme eierskapet som de hadde fått om de selv fikk være med å utvikle oppskriften. Rektorene forklarer dette slik:

---

<sup>44</sup> Karlsen, Thore K. og Jørn Cruickshank (2010) *Gode Sirklar. En evaluering*. Prosjektrapport nr.1/2010. Kristiansand: Agderforskning.



*”Akkurat det prosjektet var vel litt toppstyrt. Selv om vi hadde drevet med det, så var ikke alle skolene de som dro det frem. Det var besluttet på toppnivå i kommunene, og tatt inn den veien.*

*Og så hadde man jo [NN] som brant skikkelig for det.*

*Ja, det er klart at han var jo ildsjelen. Sånn var det bare. Så det er nok gjerne en fare med utviklingsprosjekter, at de kan bli avhengig av en ildsjel. De må ha forankring også nede hos brukerne. Uten det ser jeg for meg at det vil stoppe et sted.*

*Ja, derfor ser jeg for meg samhandling om skoleutvikling i kommunene her, da må de faktisk starte med å se på ønsker og behov som kommer i fra oss og ikke minst rektorene. Slik at vi alle er enige om at her kan vi gjøre noe. Da blir det lettere å få det til” (Gruppe 3, Rektorer).*

Det etterlyses her fra rektorenes side at samarbeidet skal handle om noe de har behov for, noe som skolene kan komme sammen om å gjøre. Praksisnær undervisning var noe som det ble bestemt fra toppnivå i kommunene og i Gode Sirklar at skolene skulle drive med, men kunsten er da å innarbeide det slik at skolene etter hvert ser behovet for denne nye arbeidsformen. Gode Sirklars utgangspunkt som en tilbyder av et prosjekt bli dermed problematisk når målet er at arbeidet i større grad skal avvikles som prosjekt og integreres som en del av den vanlige måten å arbeide på i skolene.

En kan kanskje si at opplegget var rettet mot å gi elevene større motivasjon gjennom å gi dem egen erfaring med hvordan fagstoffet praktiseres utenfor skolen. Måten opplegget ble innført på, tok i mindre grad høyde for lærernes motivasjon for å ta det inn i sin egen praksis. For å adressere nettopp dette har det blitt opprettet Praksisnær undervisnings grupper på alle skolene. Gjennom dette skal skolene selv bygge opp sin egen kompetanse på Praksisnær undervisning og være mer selv-drevne i forhold til kompetansen om dette arbeidet.

*”Mitt grep i forhold til dette, hvordan vi skal få dette til å fungere... Da har vi opprettet PU-grupper på hver skole. Praksisnær undervisningsgruppe, som rektor leder. Og så arrangerer vi to seminar i halvåret med PU-gruppene, hvor de møtes og utveksler erfaringer om hva som har fungert og hvilke utfordringer de har møtt. For å få til dette på lærernivået. Delvis for at de skal få mer eierskap til det, og også for at de skal lære av andre, men for at man kan utvikle mer lokale agenter på skolene. Slik at man får disse lokale ressurspersonene som de kan ta kontakt med i stedet for [NN]” (Intervju 4, Prosjektleder).*

Å opprette Praksisnær undervisningsgrupper handler om flere ting. Det handler om eierskap, kompetanseheving, bygging av nettverk og å arbeide seg bort fra den sårbare situasjonen man er i når mye hviler på en ildsjel. Dette er et grep som er gjort og som adresserer flere av utfordringene arbeidet har møtt og det å gjøre slike justeringer er med på å stadig drive prosjektet framover, spre kompetanse og samarbeid og gjøre det hele til et mer robust prosjekt og samarbeid.

En annen aktivitet som har blitt gjennomført innenfor skoleutviklingsprogrammet er å gi lærerne ulike etter- og videreutdanningskurs. Det har da vært fokus på å få fagfolk inn for å tilføre lærerne mer spesialisert kunnskap om enkelte områder, for eksempel stein:



*”Jeg tenkte på dette med samarbeid som dere snakket om i stad. Gode Sirklar har jo hatt et kurs i Sund som gikk på dette med stein. Ulike steinformasjoner og hvilke steiner som finnes i hele Fjell, Sund og Øygarden. I tillegg kom det en biolog i fra universitetet som kom ut til oss på skolen. På forhånd hadde han sondert terrenget rundt oss og funnet hva det er som er spesielt med vårt lokalmiljø. Da har vi en runde med visse stopp som vi tar med elevene på. Akkurat nå er det vel 5. klasse som holder på med stein, og da tar vi de med på denne rundten hvor geologen har gitt oss tips. Det kurset var jo både for Fjell, Sund og Øygarden. Likedan hadde de et kurs om smådyr og innsjø” (Gruppe 1, Lærere).*

Dette kurset har gitt lærerne konkrete innspill i forhold til ressurser i lokalmiljøet som de kan bruke i egen undervisning. Noen av disse kursene har også blitt tilbudt til alle lærerne i de tre kommunene, og på den måten lagt til rette for en møteplass hvor lærerne kan bygge nettverk på tvers av skoler og kommuner. Dette oppleves som svært positivt fra lærernes side og når det gjelder resultater av samarbeidet framheves kursene og møteplassene og det å få nye faggrupper inn i skolen som viktige ting man har oppnådd.

*”For min del ser jeg flere muligheter. Jeg ser at det er mulig å få inn folk fra ulike faggrupper til skolen. Har de mulighet så kommer de. Det synes jeg har vært en inspirasjon, og noe som man kanskje verken har turt eller tenkt på å gjøre. Gode Sirklar er gjerne litt i forkant og tar kontakt med aktører og forklarer hva dette handler om, deretter tar vi direkte kontakt og gjør avtalen. Det er veldig mange muligheter, men dette har kanskje åpnet synsfeltet. Man har fått åpnet øynene for de mulighetene som finnes. Det tror jeg sånn overordnet har vært det jeg har lært mest av i prosjektet” (Gruppe 1, Lærere).*

Og dette igjen fører til ny motivasjon til jobben.

*”Jeg tenker mest på det faglige påfyllet, gjennom kurs og at vi har fått litt midler til å faktisk prøve det ut i klassene. Den faglige biten har vært viktig for meg i hvert fall. Før vi begynte på det første kurset hadde jeg en periode hvor jeg tenkte på å slutte og finne meg en annen jobb. Hadde barn hjemme i akkurat samme alder som de jeg jobbet med. Så fikk jeg tilbud om kurs, og det inspirerte meg virkelig, så nå synes jeg det er morsomt igjen. Du får påfyll, ny energi og pågangsmot. Nå kom jo Kunnskapsløftet, med nye utfordringer som vi ikke er skolert for i det hele tatt. Teknologi og design og dette var jo helt nytt. Så da fikk man en puff til å sette seg inn i noe nytt, uten å måtte betale for det selv. Det var veldig positivt. Og jeg tror at dersom man skal klare å jobbe som engasjert lærer over tid så må du ha påfyll. Ellers makter du det ikke” (Gruppe 1, Lærere).*

## 6.2.2 Praksisnær undervisning i praksis

Praksisnær undervisning ble tatt inn som prosjekt i Gode Sirklar i 2005. Det tok utgangspunkt i en engasjert lærer sin alternative måte å tilrettelegge realfagsundervisningen på og videreutviklet konseptet derfra. Praksisnær undervisning handler om å supplere undervisning på skolen med undervisning i virksomheter der elevene får demonstrert og selv får oppdage og forstå hvordan fagene blir brukt i praksis. Målsettingen er å gjøre realfagene, og andre fag, mer tilgjengelige for elevene. Gjennom å la elevene få ta del i bedriftens gjøremål er grunntanken at det da blir lettere å forstå den

teoretiske opplæringen innenfor teknologi og realfag. Alle 8. og 9. klassene i regionen har inngått partnerskapsavtaler med næringslivet og det er ca. 50 bedrifter og institusjoner som er partnere for skolen i Praksisnær undervisning.<sup>45</sup> En av rektorene forteller om hvordan de har gjennomført Praksisnær undervisning i praksis:

*”Vi har kjørt samarbeid med denne bedriften innenfor samfunnsfag og realfag særlig, for det var det denne bedriften egnest seg som. Da har vi brukt bedriften sine folk, for eksempel laboratoriesjefen deres som var geolog, til å komme på vår skole og kjøre seminarer innenfor det som dekker feltet. Altså alt fra The Big Bang og utover, hva nå enn lærerne måtte ønske. Samtidig så har vi brukt deres økonomisjef til å holde matematikkseminar om fremmed valuta. Dette er jo en eksportbedrift, så de jobber jo med det hele tiden. Så våre elever har ikke bare vært ute og sett på bedriften og tatt bilder og intervjuet, men de har også fått innblikk i selve driften av bedriften, og brukt folkene i vanlig undervisning på skolen. Så det er jo sånn vi tenker at bedriftssamarbeid skal fungere. Det skal ikke bare være besøk, men det skal faktisk være våre elever ut og inn der flere ganger. Se hva de driver med, og få oppdrag fra bedriften som de skal løse når de kommer tilbake på skolen. Så vi har hatt masse matteoppgaver som er gitt fra bedriftslederne eller de som jobber på de ulike avdelingene. Dette har vi også videreført til en del andre bedrifter” (Gruppe 3, Rektorer).*

Et veldig sentralt poeng er at det skal ikke bare være et besøk på en bedrift, men det skal være fokus på hvordan bedriftene bruker det elevene skal lære i sitt daglige arbeid. Det skal gi eleven en opplevelse av at det de lærer er nyttig. I tillegg er det sentralt at det er et samarbeid mellom en bedrift og en klasse som går over tid. På den måten kan man ha en dialogbasert læring der elevene får konkrete oppdrag å løse fram til neste gang de skal møte representantene for bedriftene. Elevene skal ikke passiviseres, men involveres og gis oppdrag i tilknytning til bedriftens daglige drift og gjennom dette lære teorien som står i lærebøkene. På spørsmål om hva Gode Sirklar har bidratt til svarer lærerne entusiastisk:

*”Å få inn fagfolk som kan være sammen med elevene og gi de noe. Og det har Gode Sirklar bidratt til. Det er kjempeflott. Skolen vår ligger jo i et fantastisk naturområde, vi har hav og fjell og alt i gangavstand. Vi har enorme muligheter innenfor det biologiske mangfoldet i alle fall” (Gruppe 1, Lærere).*

Å få koblet fagfolk utenfra til undervisningsarbeidet i skolen beskrives som veldig positivt og nyttig fra lærernes side. De setter helt klart pris på å få en form for spesialkompetanse inn i undervisningen. For at samarbeidet med bedrifter og fagfolk skal fungere godt, krever det ganske mye ressurser fra bedriftene. Ikke bare må de være godt forankret i ledelsen, men det må avses tid og ressurser til å gi elevene et ordentlig opplegg. Rektoren forteller videre at:

*”Vi har hatt veldig mange bedrifter inne, men den som det har fungert best med er nok Norwegian Talc. Det har vel også litt å gjøre med at lederen i denne bedriften var utrolig dedikert til oppdraget. Det er veldig sjelden du møter en direktør som kommer på direkte samarbeidsmøter med skolen, men det gjorde faktisk han. Så han var et funn for skoleutviklings-samarbeid. Så det tror jeg er utrolig viktig, det må være forankret i bedriftens ledelse.*

<sup>45</sup>Hentet fra <http://www.godesirkclar.no/index.php?l=&m1=3&m2=4&m3=8>

*Om ikke så får du alle disse problemene med at folk ikke vil prioritere tid til det. For det er klart at de må jo ta folk ut av produksjonen når de skal samarbeide med skolene, og det er klart det har en kostnad for bedriften også. Så jeg tror det er kjempeviktig, og vi ser jo at de stedene vi har fått det best til, så er det fordi at ledelsen har vært engasjert” (Gruppe 3, Rektorer).*

En engasjert bedriftsleder som prioriterer samarbeidet med skolen framstilles her som en sentral suksessfaktor for å få til Praksisnær undervisning, slik det var tenkt som metodisk grep i undervisningen. Forankring i ledelse, kontinuitet i samarbeidspersoner og mulighet og vilje til å prioritere ressurser til samarbeidet er sentrale faktorer for at det skal fungere.

*”De andre bedriftene vi har samarbeidet med og som vi ikke har fått til å fungere så bra, der har du som du var inne på hatt utskifting av folk, eller at vår kontaktperson på bedriften plutselig skiftet stilling eller sluttet eller et eller annet sånn. Da måtte man trekke litt tilbake igjen og begynne på nytt med å informere og kjøre den kampanjen igjen” (Gruppe 3, Rektorer).*

Det krever litt av skolene å få solgt inn samarbeidsprosjektet til bedriftene og overbevise dem om at det er noe å satse på. Derfor er Praksisnær undervisning sårbar i forhold til utskifting av folk og andre omstendigheter som gjør at det stadig må etableres nye kontaktflater mellom skolen og drift.

Praksisnær undervisning har ikke et eksplisitt mål om å være en metode for de svake elevene, men det er klart at en ny vei inn i teorien er positivt for disse elevene. En av rektorene forteller dette, da vi spurte om hva som kom ut av arbeidet for dem som enkeltskoler og for elevene:

*”Jeg tenker på at i den praksisnære biten, så har det gitt lærerne og skolen en kanal til å treffe elevene bedre. Den praktiske biten med hvordan å skulle arrangere dette på beste mulige måte var utfordrende, men en ser at dette er veien å gå, spesielt med tanke på de ikke fullt så sterke elevene. Man treffer de mye bedre, ikke sant. (...) Og så synes jeg det med lærerutvikling var veldig positivt, at også vi fikk noe input. Og at lærerne fikk god videreutdanning i naturfag. Jeg sitter med en følelse av at dette er veldig bra for mange elever som ikke er lesesterke. Det hadde vært glimrende hvis vi hadde fått til noe mer, men vi må planlegge så det ikke glipper underveis” (Gruppe 3, Rektorer).*

Den nye måten å arbeide med teori på trekkes her fram som et viktig utbytte både i form av å kunne nå alle elevene bedre, men også i forhold til å tilføre ny kompetanse til lærerne. Det påpekes likevel at arbeidet må planlegges videre slik at det ikke glipper. Akkurat her ligger kanskje hovedutfordringen med et slikt samarbeid mellom skole og bedrift. Samarbeidet må kontinuerlig vedlikeholdes og organiseres slik at man holder fokus og slipper å miste utbyttet på grunn av at man aldri kommer lenger enn til introduksjonsfasen i prosjektet.

### 6.2.3 Skoleutvikling i praksis – utfordringer og forutsetninger

Praksisnær undervisning kan ikke reduseres til kun å være en måte å undervise på. Det handler om en ny måte å tenke undervisning på. Det er helt sentralt at et prosjekt blir omdannet til å bli en prak-

sis, at det ikke er noe som går over etter litt tid, men er en forandring i måten man gjør ting på. En på kommunalt nivå forklarer dette på denne måten:

*”Men det må være mye trykk på det før det blir en kultur, og kultur blir det først når de fleste er med. Du får ikke de fleste med på endringer i klasserommet hvis de ikke har tro på det. Vi kan messe og sette inn vedtak, men da tar det veldig lang tid hvis det i det hele tatt (...). Lærere er jo på en måte en egen rase, jeg er jo en selv. Det er få andre yrkesgrupper som i så liten grad finner seg i styring, på et vis. De har et veldig sterkt forhold til det de holder på med, det er sjelen deres på en måte. De er det ikke så lett at noen går inn og endrer på den” (Gruppe 2, Kommunalt nivå).*

Skolen er en vanskelig organisasjon å forandre. Det krever tid og stadig påtrykk i riktig retning for å skape forandringer. En ny måte å tenke og gjennomføre undervisning på må internaliseres over tid, og det kan være vanskelig å se resultatene i de tidligst fasene. En viktig faktor for å lykkes i arbeidet er forankring i ledelsen. En av rektorene påpeker dette og har noen viktige poeng i forholdt til skoleutviklingsprosjekter generelt.

*”Og dette her med å utvikle noe i skoleverket... Nå har man jo alltid, og kommer til å bli, avhengig av en del viktige ingredienser i skoleutviklingspakken. En av de viktigste er ledelsen på skolen. Hvis ledelsen på skolen er lunken til det som kommer, så er det opp til den enkelte pedagog, og det er ikke der vi vil når det er snakk om utvikling. Jeg ser jo at når departementene sender ut disse tingene, så mangler det ikke på vilje ute til å gjøre noe aktivt, men det mangler ressurser. Ikke nødvendigvis kroner og øre selv om det munner ut i det, men det handler om å få kompetansen på plass. På ledernivå og på pedagogens nivå, der må det være en kompetanse, for dette er krevende når de skal samarbeide med forskning og universitets- og høyskolenivå. Og så må det være utholdenhet. Dette med å spre ting ut i rykk og napp er greit, men i de store linjene må en ha fokus så lenge at det ikke bare sår seg, men at det også gror. For dette her vil ta tid, sånne utviklingsprosjekt har en introdukeringsfase, de har en implementeringsfase, og så kommer den fasen hvor en skal høste av dette. Og det krever vedvarende fokus, og det må vi ha muligheten til” (Gruppe 3, Rektorer)*

Forankring i ledelsen og vedvarende fokus er sentrale elementer for denne rektoren for at skoleutviklingsarbeidet skal bli en suksess. For å få til utvikling i skolen, må det foregå et arbeid over tid som gjør at den nye praksisen blir integrert i den ”vanlige” aktiviteten. Det er kanskje først når den nye måten å arbeide på er internalisert at vi kan se de virkelige resultatene av arbeidet.

### 6.3 Eierforhold, rollefordeling og forankring

Fjell, Sund og Øygarden opprettet som sagt aksjeselskapet Gode Sirklar AS, det er også disse kommunene som inngår i det regionale samarbeidet Region Vest. Eierandelene i Gode Sirklar er fordelt mellom kommunene og er henholdsvis 50 % til Fjell og 25 % til Sund og 25 % til Øygarden. Det har blitt inngått en samarbeidsavtale mellom de tre kommunene på den ene siden og SINTEF på den andre siden.<sup>46</sup> Kommunene eier og legger rammene for samarbeidet, men SINTEF har ansvaret

<sup>46</sup> Karlsen, Thore K. og Jørn Cruickshank (2010) *Gode Sirklar. En evaluering*. Prosjektrapport nr.1/2010. Kristiansand: Agderforskning.

for utvikling og drift av selskapet. SINTEF tilfører selskapet forskningsbasert kompetanse fra eget og andre kompetansemiljø.<sup>47</sup> Særlig eierforholdene har en viss betydning for hvordan kommunene oppfatter selskapet og hvor god forankring det har i de ulike kommunene. Det er klart at Fjell som også er den største kommunen har en sterkere oppfatning av at Gode Sirklar er deres enn de øvrige kommunene har.

*”I forhold til SINTEF, Gode Sirklar og sånt... Det å ha et type selskap som kommunene eier, og som har en sterkere toppstyrt forankring. Du hører ordførerne og delvis rådmenn, spesielt rådmannen i Fjell. Det handler jo om at Gode Sirklar er lokalisert i Fjell, og Fjell har brukt de mer enn hva de andre kommunene har gjort. Så det er klart at den politiske og administrative forankringen Fjell er sterkere enn i de andre kommunene. I forhold til skoleutviklingsperspektivet... Den er litt sånn utenpå, ikke del av vår organisasjon” (Gruppe 2, Kommunalt nivå).*

Fjell er tydelig hovedaktøren i dette samarbeidet. De investerer mest penger og selskapets kontorer er lagt til Fjell. Det oppfattes tydelig som mer integrert i det kommunale arbeidet i Fjell enn i de andre kommunene.

*”Men det er det jeg tror er så greit i Gode Sirklar, at det er så uttalt og klart og tydelig at Fjell er lokomotiv og bidrar mest, og de andre synes det er helt greit. Og sånn har det vært hele tiden” (Intervju 4, Prosjektleder).*

I tillegg var det en lærer ved en skole i Fjell sitt prosjekt som ble videreutviklet til det som i dag er Praksisnær undervisning. Han er også en sentral person i arbeidet og det er dermed ikke overraskende at prosjektet er bedre forankret i Fjell enn i de andre kommunene. En av rektorene forklarer at:

*”Primus motor og pådriver for Praksisnær undervisning foregikk i kanskje for stor grad her på Fjell, ikke sant, med [NN] i spissen. Så jeg føler at vi ofte bare ble med på lasset, vi var ikke inne i selve planleggingen og dermed ble det en del stress og frustrasjon. Plutselig ble det bestemt at vi skulle gjøre ditt og datt, og til slutt så ble det litt for mye av dette. Så det handler mye om god planlegging og at en kan føle at en er med i starten og hele veien. At man er en del av det hele. Ellers så vil det nok lett skjære seg. Erfaringen min er at skal vi gjøre noe så vil vi være med å gjøre det selv og ha kontroll. Helst i Øygarden” (Gruppe 3, Rektorer).*

Følelsen av å bare være med på lasset er ikke god, men kan lett bli resultatet når en stor kommune står i spissen for et arbeid som også skal omfatte flere mindre kommuner. Det er tydelig at forankringsarbeidet og involveringen på dette punktet har vært mangelfull og behovet for å ha en viss kontroll og inngripen med det arbeidet som foregår er enkelt å forstå. Det er ikke dermed sagt at det å ha en stor kommune i spissen er noe problem i samarbeidet, da ligger heller utfordringene på ulikheter i økonomi og personressurser i kommunene.

---

<sup>47</sup> <http://godesirkclar.no/>



*”Men det er klart at vi er en slags lillesøster i dette samarbeidet, med ganske mye dårligere økonomi. Opplevs det som problematisk, eller er det positivt at Fjell drar samarbeidet? Det er veldig godt å ha Fjell som vi kan sammenligne oss med. Vi kan for eksempel vise til at de har fått digitale tavler i alle rommene på Fjell, og si at nå er det på tide at vi også får det. Å kunne sammenligne er veldig greit. Når vi fikk alle datamaskinene på plass så gikk argumentet rundt at vi var den eneste skolen igjen som ikke hadde det. Nå høres jo Sund ut som noe negativt, men det er jo veldig positivt med den nærheten som vi hele tiden har. Veldig greit å kunne ta telefonen og ringe til ordføreren eller skolefaglig ansvarlige, fordi det er jo veldig korte veier mellom oss. Så det er positivt. Men vi henger jo litt etter, og det er problematisk fordi vi ikke kan tilby elevene et så bra tilbud som vi kunne ha gjort. Det føler jeg. Men elevene går i hvert fall for å oppføre seg veldig bra. Men faglig er det ikke optimalt”* (Gruppe 1, Lærere).

Sund har i følge denne læreren dårligere økonomi enn Fjell og dette setter naturlig nok begrensninger for kommunens muligheter til å kjøpe inn utstyr for eksempel. Men samtidig får Fjell rollen som storebror å se opp til, noe å sammenligne seg med og et mål å strekke seg etter. Forskjellige muligheter i økonomi og andre ressurser er klart en utfordring, men ikke nødvendigvis et problem.

*”Jeg tror i alle fall at det har mye å si å ha en ordentlig organisering rundt, dersom det skal satses på noe. Å ha tydelige rammebetingelser er ganske viktig for at man ikke skal bli helt utslitt fordi man hele tiden må finne alt selv. Det tror jeg kanskje er den stor forskjellen på Fjell og Sund, at Fjell har vært flinkere til å organisere ting og fordele ansvar. Hos oss er det mer sånn at jeg har ansvar for mitt trinn, mens en annen lærer har ansvar for sitt trinn. Det er løsere organisering, men det har nok også med at det er bare en ungdomsskole og kommunen en mye mindre. Vi er jo bare en fjerdedel så stor. Men jeg tror i alle fall at det å ha en god struktur rundt et prosjekt er ganske viktig for å få fremdrift og sikre fremgang også etter at prosjektperioden er over. Renner det ut i sanden eller er det faktisk en plan. Det tror jeg er viktig for å få gode resultat fra satsingen”* (Gruppe 1, Lærere).

Det er viktig at et prosjekt organiseres på en slik måte at det på et vis bygger broer over ulikhetene kommunene imellom slik at premissene for gjennomføring blir relativt like. Ulikheter mellom kommuner vil alltid sette forutsetninger for alle typer samarbeid, det sentrale er å finne måter å arbeide rundt dette slik at alle får noe positivt ut av samarbeidet.

Kanskje særlig når kommunene har så pass ulike forutsetninger i form av ressurser er det viktig at prosjektet blir forankret i alle kommunene og skolene som arbeider med dette. Gode Sirklar er et selskap som er forankret på øverste politiske og administrative nivå i kommunene. Samtidig er Praksisnær undervisning et ”grasrotprosjekt” som ble tatt inn og videreutviklet i selskapet.

Når prosjekter kommer ovenfra er det selvsagt alltid en utfordring å få det forankret ned i organisasjonene. I begynnelsen ble det gjort flere grep i forhold til dette.

*”Det har vært utrolig greit at han har kommet inn og tatt kontakt med oss, kommet med tips og idéer og pushet på litt i forhold til kurs og sånt som vi bør få med oss. Da får du en som har høyere kompetanse innen faget enn oss selv. Det har vært veldig inspirerende og kjekt. Han har satt i gang konkurranser som vi har hengt oss med på. Spesielt i starten med tekno-*

*logi og design, så sendte han ut en konkurranse hvor det var en flott premie. Vi heiv oss med på den, men nå har de stoppet litt opp, vi hadde håpet det skulle være flere. Sånne ting er veldig positivt, at noen utenifra kan være med å dra litt” (Gruppe 1, Lærere).*

Lærerne opplevde fokuset i begynnelsen som svært positivt og det har vært inspirerende å bli utfordret på nye måter. Det ble også utlyst en elevkonkurranse for å få arbeidet i gang, og det er tydelig godt for lærerne å få lov til å kunne henge seg på noen aktiviteter. Det er selvsagt vanskelig å holde trykket oppe over lengre tid, men det er viktig for å få forankret prosjekter hos elever og lærere.

## 6.4 Resultater

Hvilke konkrete resultater har Gode Sirklar oppnådd for de tre kommunene som har samarbeidet om skoleutvikling?

### 6.4.1 I skolene; skoleutvikling

På utdanningssiden har Gode Sirklar først og fremst bidratt til at skolene og lærerne i regionen har begynt å bruke en ny metode for undervisning, Praksisnær undervisning. Dette gjelder særlig i forhold til realfagene. Alle 8. og 9. klassene i regionen har inngått partnerskapsavtaler med næringslivet og det er ca. 50 bedrifter og institusjoner som er partnere for skolen i Praksisnær undervisning.

Et svært sentralt poeng er at partnerskaps-avtalene ikke bare gir mulighet til besøk på en bedrift, men det har fokus på hvordan bedriftene bruker faget elevene skal lære i sitt daglige arbeid. Metoden gir elevene en opplevelse av at det de lærer er nyttig.

Samarbeidet mellom en bedrift og en klasse går over lengre tid. På den måten får man til en dialogbasert læring der elevene får konkrete oppdrag å løse fram til neste gang de skal møte representantene for bedriftene. Elevene passiviseres ikke, men involveres og gis oppgaver i tilknytning til bedriftens daglige gjøremål og kan gjennom dette bedre lære teorien som står i lærebøkene.

Et sentralt resultat av arbeidet har vært at man har klart å knytte eksterne fagfolk opp mot skolen i sterkere grad. Å få koblet fagfolk utenfra til undervisningsarbeidet i skolen beskrives som veldig positivt og nyttig fra lærernes side. De setter helt klart pris på å få en form for spesialkompetanse inn i undervisningen. Lærerne i vårt materiale synes å framheve dette noe sterkere enn de mulige ringvirkningene (praktisk læringskontekst, motivasjon, læring om arbeidslivet og lokale virksomheter) ved å knytte undervisningen opp til praksis i virksomheter i elevenes nærmiljø.

Kursvirksomheten som Gode Sirklar har regissert overfor skoler og lærere, har også gitt resultater (i tillegg til den faglige oppdateringen for den enkelte). Særlig framheves kursenes funksjon som møteplasser (med muligheter for nettverksbygging mellom lærerne i regionen), og det å få nye faggrupper inn i skolen, som viktige ting man har oppnådd.

*”For min del ser jeg flere muligheter. Jeg ser at det er mulig å få inn folk fra ulike faggrupper til skolen. Har de mulighet så kommer de. Det synes jeg har vært en inspirasjon, og noe som man kanskje verken har turt eller tenkt på å gjøre. Gode Sirklar er gjerne litt i forkant*



*og tar kontakt med aktører og forklarer hva dette handler om, deretter tar vi direkte kontakt og gjør avtalen. Det er veldig mange muligheter, men dette har kanskje åpnet synsfeltet. Man har fått åpnet øynene for de mulighetene som finnes. Det tror jeg sånn overordnet har vært det jeg har lært mest av i prosjektet” (Lærer).*

Både Praksisnær undervisning og etter- og videreutdanningskursene kan etter vår mening bidra til økt grad av egenlæring i skolene. Å gjennomføre de alternative undervisningsoppleggene har åpenbart ført til større grad av refleksjon rundt tradisjonelle læringsformer og metoder. Dette kan formodentlig videreutvikles gjennom bruk av gruppene på de enkelte skoler. Utvidete nettverk, både med andre lærere og med eksterne fagfolk, gir dessuten et bedre grunnlag for å tenke nye tanker rundt egen praksis.

### 6.4.2 På kommunalt nivå; skoleeier-utvikling

Gode Sirklar framstår som et kommunalt samarbeid med hovedfokus på å etablere/ drifte en ekstern utviklingsagent som arbeider mot skoler og andre, enkeltvis eller i grupper, og der et hovedpoeng er å gjøre sterkere bruk av eksterne kompetansekilder i skolens arbeid. Koblingen mellom skole og lokalsamfunn blir et sentralt element både i skoleutvikling og samfunnsutvikling.

Etter vår oppfatning har dette i liten grad påvirket kommunene som skoleeier. Kommunene har i forkant valgt å profesjonalisere sin utviklingsrolle gjennom å etablere en ekstern utviklingsagent, men vektleggingen på å etablere eksterne kompetanserelasjoner på skolenivå har vært større enn vektleggingen på å utvikle skoleeierens rolle og andre forhold ved skolesektoren innad. At kommunene aktivt har gått inn for å innføre Praksisnær undervisning, er likevel klart. Kommunene har samarbeidet om å etablere en organisasjon som kan spre denne arbeidsformen, som er lokalt utviklet, til lærere og skoler på en effektiv måte. Samarbeid mellom skolene er mindre tematisert i denne modellen.

### 6.4.3 Addisjonalitet ved samarbeid

Gode Sirklar fungerer på en annen måte som ekstern utviklingsagent enn RKK og prosjektgruppen i Sogn. En av lærerne oppsummerer oppfatningen av Gode Sirklar slik:

*”Gode Sirklar var et samarbeid med Fjell, Sund og Øygard kommune, og er delvis finansiert gjennom kommunale bevilgninger. Etter hvert har jo arbeidet til Gode Sirklar gått over til å bli kommunal jobbing i forhold til etablering av arbeidsplasser, nytenking og innovasjon. Veldig mye rettet mot det. Slik at Gode Sirklar skal også illustrere hvordan man får ringvirkninger av en satsning. Men fremdeles har vi gode støttespillere innenfor Gode Sirklar” (Gruppe 1, Lærere).*

Gode Sirklar har uten tvil bidratt til at skolene i regionene har kommet lengre i implementeringen av metodikken Praksisnær undervisning enn de ville gjort uten samarbeidet. Hvor mye samarbeidet har bidratt til skoleutvikling ut over Praksisnær undervisning, er uklart. Etter vår vurdering har man et potensial for å utvikle skoledelene av Gode Sirklar ytterligere, for i enda større grad å bidra til en samlet skoleutvikling i regionen. Et naturlig neste skritt kunne være å legge større vekt på nettverk

mellom skolene for å avdekke felles behov som kunne møtes gjennom blant annet bruk av Gode Sirklars tilgang til eksterne kompetansenettverk.

Etter vår vurdering har Gode Sirklar bidratt sterkere til samarbeid på kommunalt nivå, enn på skolenivå. Begge deler kan synes viktig for å få utløst viktige effekter. Mens skolene ser ut til å ha forholdt seg mer individuelt til ulike tiltak, har gjennomføringen av skoleprosjektene ført til større grad av refleksjon i kommunene.

## 6.5 Suksesskriterier

Gode Sirklar og Praksisnær undervisning er et samarbeid som har fungert litt annerledes enn de andre casene vi har besøkt. Gode Sirklar er både innenfor og utenfor kommunene på samme tid, og for en prosjektleder som kom utenfra skolesektoren har det særlig vært to utfordringer: forankring i skolen og det å omdanne prosjektet fra et tilbudsbasert til et etterspørselsbasert prosjekt. Samarbeidet om skoleutvikling har kanskje hovedsakelig foregått på kommunalt nivå, innenfor Gode Sirklars styringsgrupper, og mindre nedover i organisasjonen. Selv om dette er en litt annerledes type samarbeid, har man også her gjort seg noen erfaringer med hva som er gode grep for å få samarbeid på tvers av kommuner til å fungere.

Det er flere ting som trekkes fram som viktige suksesskriterier for samarbeidet. Prosjektlederen sier at det å innse at de kan få mye ut av et samarbeid er helt sentralt.

*”Jeg tror det beste grepet er de viktige erkjennelsene man må gjøre, i forhold til at man må komme bort fra kretsmesterskapstankegangen. Det er landskamper som gjelder. Ja, og det er det jeg mener Fjell, Sund og Øygarden har gjort. De har innsett at de må samarbeide. De kan ikke være fornøyd med å slå ungdomsskolen i Sund kommune. Poenget mitt er at de nasjonale prøvende offentliggjøres og sammenlignes nasjonalt. Da må man ruste seg for en nasjonal kamp, for å kalle det det. Det er nasjonalt styrt og det er nasjonale målsetninger, så da må man faktisk koble seg på kompetanse som kan bidra til at man hevder seg. Da må man begynne å jobbe sammen med de som er rundt, og ikke imot de” (Intervju 4, Prosjektleder).*

Og videre er det viktig å koble til seg kompetanse for å stå sterkere i et fellesskap. Det å innse at sammen er vi sterkere, er viktig for å få samarbeidet til å fungere. Kommunalt nivå er opptatt av kontinuitet og koordinering.

*”Et suksesskriterium er å ha noe med kontinuitet, enten det er et prosjekt eller tilsynsråd eller skolevurdering eller Praksisnær undervisning. Å ha ting som går over tid, men at man da har en ressurs til å koordinere ting. Det gjør seg ikke selv. Og at vi som er skoleledere på kommunenivå, at vi greier å vie det såpass oppmerksomhet, og oppmuntre til at dette fortsetter å holde trykket oppe, er med og vurderer når de har samlinger og sånne ting, det er nok antakelig ganske viktig” (Gruppe 2, Kommunalt nivå).*

Et viktig kriterium er å ha mulighet til å sette av nok ressurser til å koordinere arbeidet på en god måte slik at man kan holde trykket oppe. For læreren handler det om at samarbeidet må gi noe i form av ny inspirasjon og motivasjon til arbeidet.

*”Det snakket vi vel litt om i starten også, dette med å få samarbeide på tvers av kommunene, det å få treffe de andre lærerne som jobber med dette. Man får inspirasjon til å holde koken. Det tror jeg er viktig, fordi man går seg lett inn i sin egen sirkel og går seg litt tom der. Da mister man inspirasjonen, og tenker kanskje at nå er det nok til slutt” (Gruppe 1, Lærere).*

Bare det å få en arena for å møte lærere fra andre kommuner og dele erfaringer er et suksesskriterium både for samarbeidet, men også for å bygge opp under engasjerte lærere slik at de ikke mister inspirasjonen.

## 7 SUKSESSKRITERIER – HVA ER GODE GREP I SAMARBEIDET MELLOM SMÅ KOMMUNER OM SKOLEUTVIKLING?

### 7.1 Noen grep er bedre – men ikke alltid

Basert på de fire fortellingene om regionalt samarbeid rundt skoleutvikling, og med sideblikk til andre erfaringer, vil vi nå presentere det vi ser som gode grep, suksesskriterier for et vellykket samarbeid om skoleutvikling på tvers av kommunegrenser. Selv om det er fire vellykkede case, har de forskjellig grad av suksess, og det er både positive og negative erfaringer å lære av i alle casene. De er også forskjellige når det gjelder hvilke grep som har fungert best. Det må derfor understrekes at suksesskriterier ett sted ikke nødvendigvis fungerer som suksesskriterier et annet sted. I bunn og grunn handler det meste om småting og relasjoner mellom mennesker, samtidig som strukturelle forutsetninger heller ikke er uten betydning. Vi må også ta forbehold om generalisering til tilfeller der kommuner først og fremst vil samarbeide om relativt rutinemessige endringsoppgaver på kommunenivå, ettersom de fire casene primært er innrettet mot å håndtere utviklingsoppgaver med til dels stor usikkerhet og behov for bredt engasjement på skolenivå.

Vi presenterer allikevel de gode grepene i påstands form og som utsagn om hva man må eller bør gjøre. Forbeholdene ovenfor svekkes ikke av at vi har valgt en slik framstillingsform. Det vil også være vanskelig å etterleve alle gode råd samtidig; noe av cluet er nettopp å være i stand til å håndtere slike avveininger ut fra en forståelse av den konkrete situasjonen man står i. I det hele tatt griper suksesskriteriene sterkt inn i hverandre, så det er vanskelig å si hva som kommer først og sist. Men, siden en god oppstart nesten er det vanskeligste, tar vi det helt til slutt.

**Suksesskriterier for interkommunalt samarbeid om skoleutvikling er først og fremst suksesskriterier for skoleutvikling på tvers av skoler.** De fire casene er forskjellige når det gjelder overordnede formål og organisatoriske løsninger. Samarbeidene i Indre Salten og i Kongsbergregionen har sprunget ut av behov og initiativ i skolesektoren selv, mens i Gode Sirklar og Sogn har kommunene valgt skoleutvikling som et satsingsområde i samarbeidet sitt om en bredere samfunns- og næringsutvikling i regionen. Indre Salten og Gode Sirklar-kommunene har etablert sine utviklingsagenter som egne, faste organisasjoner, mens Sogn og Kongsbergregionen har etablert sine utviklingsagenter som midlertidige prosjektorganisasjoner med prosjektledelse knyttet til sine respektive regionråd. Den opplevde suksessgraden går på tvers av begge disse to skillene, skoleeksternt versus skoleinternt formål og varig versus midlertidig organisering av utviklingsagenten. Oppslutning innen skolesystemet, fra lærernivå og oppover, synes derimot å være en viktig forutsetning for høy opplevd suksessgrad i alle tilfellene, kanskje den aller viktigste. Derfor må det uansett legges særlig vekt på grep som sikrer at utviklingstiltakene fungerer for den enkelte lærer og skole. Suksesskriterier for vellykket kommunesamarbeid om skoleutvikling vil derfor først og fremst handle om suksesskriterier for arbeidet med utvikling av skolene, som kan ha et svært bredt spekter av muligheter og utfordringer når de ligger spredt over mange små kommuner. Heller ikke de grepene som må gjøres på rådhusene, blir uavhengige av behovet for å fokusere på skolenivået.

## 7.2 Forankring på kommunalt nivå

**Skap forankring i kommunene først.** Forankring hos de samarbeidende partnerne er helt avgjørende for et mer omfattende eller et mer langvarig samarbeid. De må ville samarbeide. Arbeidet må være solid forankret både administrativt og politisk i kommunene. Uten at dette er på plass, uten den ryggdekningen en uttalt vilje til varig samarbeid gir, vil videre arbeid være vanskelig. Selv om en begynner i det små, med et lite prosjekt, er det viktig å etablere en slik forankring, ikke minst for å kunne videreutvikle samarbeidet senere. Det er selvsagt enklere å forankre et lite prosjekt enn et større samarbeidstiltak, og et lite prosjekt trenger ikke nødvendigvis involvere alle like tungt, men det er ikke så uvanlig at gode utviklingsagenter tar en prat med ordføreren også når det gjelder små prosjekter. Solid forankring kan være en betydelig utfordring internt i en kommune, og blir desto mer komplisert når man skal forankre arbeidet hos ulike aktører i ulike kommuner. I stedet for å forankre dette i ett kommunestyre, må man forankre det i alle samarbeidskommunenes kommunestyre. Disse kan også være i utakt, i den forstand at de opplever utfordringer ulikt, har ulikt bevissthetsnivå knyttet til skole og så videre. For de som driver arbeidet, kan det derfor være nødvendig også å arbeide med bevisstgjøring og skolering av kommunestyrenes medlemmer på området skole og skoleutvikling. Mye kommer også an på hvordan idéen kommer inn i systemet. Der sentrale politikere i kommunene har diskutert et mulig samarbeid, før de tar det hjem til sine gruppemøter og fremmer forslag i sine respektive kommunestyre til at administrasjonene skal begynne å forbedre en utredning, er mye allerede gjort. Mye avhenger av hvor godt forberedt grunnen er fra tidligere. Et velfungerende regionråd kan gjøre forankringen enklere, ettersom kommunene da har etablert en felles politisk og administrativ arena.

**Lag bindende avtaler.** Denne forankringen må være formalisert, det må foreligge bindende avtaler om samarbeid, og det bør være fattet politiske vedtak om samarbeidet. Jo større forpliktelser for kommunene, desto viktigere er det med formelle avtaler på dette nivået. Det er selvsagt mulig å drive små ad hoc-prosjekter under den politiske radaren, men når det begynner å bli snakk om mer varige samarbeid, er forpliktende politisk forankring essensielt. Ta gjerne en titt på hvordan andre har utformet liknende avtaler; det vil bli for omfattende å gå inn på dette her.

**Forutsett også aktiv deltakelse på kommunenivå.** Kommun nivået hos alle samarbeidspartnerne må dessuten forplikte seg til aktiv deltakelse. Samarbeidet skal ikke bety at kommunene kan fraskrive seg sitt ansvar som skoleeiere, og bli en sovepute for kommunene. Heller ikke kan det være slik at en kommune driver arbeidet alene. Tvert imot skal samarbeidet bidra til mer aktive kommuner. Alle må med. Det kan imidlertid være viktig å ikke forutsette for mye egeninnsats. Et slikt krav om deltakelse, og en arbeids- og ansvarsfordeling mellom enkeltkommuner om samarbeidet, må etableres tidlig, som et ledd i forankringen. Det er altså nødvendig tidlig å kjøre en grundig prosess på høyt nivå hos partnerne. Her er det viktig å avklare partenes utfordringer og forventninger til hva man vil oppnå gjennom samarbeid. Man bør her også legge de første strukturelle rammene for arbeidet. Disse rammene må imidlertid være brede nok til å kunne inkludere de nødvendige prosesser på andre nivåer i kommunene.

**Hold forankringen ved like.** Vi tror det er en fordel at politikerne i samarbeidskommunene med regelmessige mellomrom blir orientert om arbeidet, for å holde bevissthetsnivået oppe. Dette kan for eksempel skje knyttet til presentasjon av årsmelding. På den måten vil man enklere kunne opprettholde den politiske forankringen. Forankringspunktene må også hele tiden vedlikeholdes og etableres på nytt når rammene og innholdet i arbeidet endrer seg. På kommunalt nivå må samarbeid-

det på mange måter forankres politisk på nytt etter hvert kommunevalg, nye politikere må få innblikk i og forståelse for samarbeidets betydning, og for hvordan samarbeidet bidrar til at de kan ta det ansvar de har som skoleeiere. Forankringsbehovet gjelder både posisjon og opposisjon.

**Ha øye for strategiske linjer og administrative detaljer.** Et slikt forankringsarbeid på toppnivå kan selvsagt kreve innsikt i både politiske prosesser og administrative forhold. Selv om de som gjør forankringsarbeidet har innsikt i begge deler, kan det dukke opp overraskelser og utfordringer knyttet til at selv nabokommuner kan ha forskjellige forutsetninger og måter å arbeide på, og som ikke oppdages før det oppstår synlige tegn på manglende koordinering. Det kan for eksempel være ulike planleggingssyklusser i kommunene, ulik detaljeringsgrad på den politiske styringen og dermed i praksis ulike beslutningsspillerom for administrasjonen, ulik politisk prioritering av og interesse for skoleutvikling, ulike prosedyrer for budsjettering og rapportering. Effektivt samarbeid mellom kommuner kan sågar bety at en eller flere av kommunene må legge om noen av sine rutiner, i alle fall på sikt. Igjen kan et velfungerende regionråd være en fordel, ettersom deltakerkommunene der vil ha erfaring med å avstemme både det administrative og det strategiske.

**Tyvstart gjerne med skolene.** Samtidig er det klart at mye forankring på politisk nivå i kommunene vil komme lettere hvis samarbeidet er godt forankret ute i skolene. Et prosjektinitiativ kan gjerne komme fra kommunenes politiske eller administrative ledelse, men det er svært viktig å få involvert ”grasrota” i både utforming og gjennomføring av prosjektet. Kunsten i forankringsprosessen er å arbeide på en slik måte at en rektor etter hvert går fra å si ”Det prosjektet...” eller ”sekretariatets prosjekt...” til å si ”Mitt prosjekt...”. Gjennom å få forankret et prosjekt i den enkelte kommunes, skoles, lærers og eventuelt elevs forståelse som deres eget, vil motivasjonen for å arbeide i prosjektet og sørge for suksess øke. De aktivitetene som settes i gang må altså legitimeres i hele organisasjonen, i alle kommunene, slik at det utvikles en identitet rundt det som ”vårt prosjekt”.

**Ikke glem eventuelle andre partnere.** Det som er sagt om forankring hos kommunene, gjelder selvsagt også hos eventuelle andre eiere av tiltaket og relevante tilknyttede interessenter, enten det gjelder fylkesmann, regionråd, fylkeskommune eller andre aktører, private som offentlige.

### 7.3 Forankring i skolene

**Skap bred forankring for samarbeidet i skolene.** Denne forankringen i toppen hos kommunene er bare første skritt. Samarbeidet må forankres på ulike nivå, ikke minst i skolene. De strukturer og rammer som defineres på kommunalt nivå, må være utgangspunkt for sterkere nedenfra-og-opp-prosesser i utformingen av samarbeidets form og innhold. Uten en solid forankring i alle ledd, hos skole- og barnehageledere og lærere og andre involverte, vil arbeidet være mye vanskeligere. Til forskjell fra forankringen på toppen, er dette imidlertid noe som må etableres underveis i arbeidet. En sentral del av samarbeidet vil i første fase, og også videre, handle nettopp om å forankre arbeidet i praksisfeltet, om å skape og opprettholde eierforhold hos dem det angår, de som til syvende og sist må skape endring og utvikling i skolene. Her må det altså gjøres et parallelt arbeid i skolene i alle de samarbeidende kommunene, for å sikre at forankringen er på plass i hele nettverket. Mye her handler om informasjon og bevisstgjøring rundt hvordan felles problemer kan løses i fellesskap, og hva den enkelte kan bidra med. Aktiv medvirkning er en nøkkel her. Også fagforeningene er en sentral part i dette arbeidet. Hvis dette ikke skjer, og forankringen blir ujevn i nettverket, vil man stå i fare for å få et samarbeid i ubalanse.



**Erkjenn den enkelte skoles utgangspunkt.** Forankring på skolenivå krever innsikt både i hverdagen i skolene og i hvordan skolene fungerer som organisasjoner. Graden av teamorganisering, utviklingsberedskapen og de lokale forutsetninger og behov kan selvsagt variere betraktelig mellom de enkelte skoler. Samarbeid på tvers av kommunegrensene er en tilleggsdimensjon til samarbeid på tvers av skoler i samme kommune, og også her kan det være administrative og organisatoriske forskjeller som krever koordinering. Med unntak av at det kan kreve større ressursinnsats jo lenger skolene ligger fra hverandre, er det ikke på dette nivået at samarbeid over kommunegrensene gir den største utfordringen når det gjelder forankring og motivasjon. Her kan variasjonene være like store mellom skoler innenfor samme kommune.

**Bruk brede medvirkningsprosesser for å forankre samarbeid og visjon.** En måte å få i gang forankringsprosesser på er for eksempel å invitere lærere på dialogmøter eller holde en logokonkurranse for elever. Brede idégenereringssamlinger kan også fungere inkluderende. Opplevelse av reell medvirkning, at akkurat du blir hørt, at dine behov og ønsker faktisk blir tatt vare på i prosjektet, at man verdsetter din kunnskap og kompetanse, er helt sentralt i denne forankringen. Det er også viktig å erkjenne at dette er en prosess som krever tid. Det tar lang tid å forankre et samarbeid og skape eierskap til det, og det viktig å arbeide på mange fronter samtidig.

**Forankring skjer ikke av seg selv.** At forankring på skolene må komme etter forankring i kommunen, er selvsagt ikke til hinder for at selve idéen til et samarbeidsprosjekt kommer fra skolehold. Mye av det vi har skrevet om forankring, er først og fremst knyttet til utviklingsagentens oppgave, men alle parter har understreket at dette må på plass.

#### 7.4 En felles sentral utviklingsagent – en idealløsning?

**Etabler en felles utviklingsagent.** En sentral suksessfaktor hos de eksemplene på fungerende samarbeidsrelasjoner mellom små kommuner vi har besøkt, ser ut til å være at man klarer å etablere et sentralt ”utviklingsmiljø”, en utviklingsagent som er underlagt de samarbeidende partene, men opererer i en nøytral posisjon mellom dem og spenner over alle de samarbeidende aktørene.<sup>48</sup> Dette innebærer flere ting.

**Kombiner lederskap og kapasitet.** Det ser ut til å være en klar fordel hvis man har en ildsjel, en nøkkelperson og leder/pådriver, med et faglig miljø rundt seg, som kan personifisere og lede samarbeidet, og som har dette som sin primære oppgave. I etableringsfasen kan dette være avgjørende; over tid kan det bety mye for de resultater som oppnås. Godt samarbeid trenger også et ”sekretariat” som kan ta vare på det daglige arbeidet knyttet til samarbeidet, og sørge for framdrift og kontinuitet, i en hverdag der aktørene i kommunene og skolene nettopp ikke har kapasitet og/eller kompetanse til å fylle denne rollen. Det er nettopp fordi mange små kommuner ikke selv har kapasitet til å utføre dette arbeidet, at man trenger en slik agent.

---

<sup>48</sup> Etterspørsel etter, og nytten av, en ekstern utviklingsagent er synlig også i annen forskning. Se f.eks. Dahl, T., L. Klewe og P. Skov: *En skole i bevegelse – Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, Danmarks Pædagogiske Universitets forlag, København 2004, og Buland, T og H. Haugsbakken: *Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*, Rapport A9396, SINTEF, Trondheim 2009.



**Skap legitimitet og handlefrihet.** En slik utviklingsagent tror vi helst bør ligge utenfor enkeltkommunene. Bli utviklingsmiljøet for sterkt knyttet til en av kommunene i samarbeidet, vil dets legitimitet kunne bli svekket. Det er viktig at dette miljøet oppleves som en agent for alle deltakerne, en agent som bidrar til å etablere og drive SAMhandling mellom deltakerne. Denne utviklingsagenten må få definert en viss handlefrihet, slik at man kan gjøre det nødvendige arbeidet uten løpende detaljgodkjenning fra de ulike samarbeidspartneres politiske og administrative ledelse. Jo mer detaljstyring som forutsettes fra de enkelte kommuner, jo mer kompleks blir koordineringen mellom kommunene og driften av utviklingsarbeidet. Kommunene risikerer da å binde opp betydelige ressurser internt samtidig som utviklingsarbeidet ikke kommer ordentlig i gang. Kapasitet og kompetanse til å drive strategisk utvikling er også viktig her. Styring og kontroll må selvsagt på plass i overordnede spørsmål. Dette kan gjøres gjennom et aktivt styre der for eksempel rådmennene er viktige deltakere. Hvorvidt arbeidet organiseres som et interkommunalt selskap, et langvarig prosjekt under regionrådet, eller på annen måte, er underordnet, og det kan skifte organisasjonsform etter en tid, men samarbeidet bør ha en viss varighet for å kunne utvikle seg.

**Bruk nettverk og bygg bruer.** Denne sentrale utviklingsaktøren/aktørene må ha, eller opparbeide seg, et betydelig personlig-faglig nettverk. Utviklingsagenten må ha god kjennskap til personer og institusjoner på alle sider av alle gjerder det er nødvendig å forholde seg til. For at dette sentrale miljøet/ ”utviklingsavdelingen” skal kunne fungere som kontaktpunkt og kontaktfordringsmiddel, må de kjenne de samarbeidende parter og deres behov godt. Dette miljøet må også ha gode koblinger til ulike kompetansemiljø på området. En sentral rolle for et slikt sentralt utviklingsmiljø er å ha ører for å fange opp behov både ovenfra og nedenfra, og føre dette sammen. Utviklingsagenten må være både utkikk og fyrtårn, fange opp signaler og føringer fra nasjonale utdanningsmyndigheter og lokale skoleeiere og videreføre dette til samarbeidspartnerne, og samtidig fange opp behovene fra praksisfeltet (skolene), og bidra til å omsette begge deler i praktisk arbeid og konkrete tiltak. Utviklingsagenten må framfor alt være nettverksbygger og brubygger, en som klarer å la ulike synspunkter komme fram, og dessuten kan koble aktører sammen.

**Balanser egen og andres kompetanse.** Dette stiller selvsagt en del krav til kompetansen hos utviklingsagenten eller -miljøet. Lederen og fagmiljøet bør kombinere de rette kompetanseområdene; skolefaglig, administrativt og relasjonelt. Man må kjenne skolen som system, ha et godt øye for de utfordringer skolen møter, nasjonalt, regionalt og lokalt. Man må kjenne de faglige utfordringene, og kunne delta i en diskusjon med aktører fra praksisfeltet. Man må ha god kompetanse på å tilrettelegge, arrangere og drive prosesser. Dessuten må man være ”god med mennesker”; det relasjonelle, det å få ulike aktører med i utgangspunktet både like og ulike behov og interesser, til å snakke sammen. Derimot er det ikke nødvendigvis alltid slik at utviklingsagenten bør ha gjennomføringsansvaret for tiltak. Behovsorienteringen er viktig: Dersom agenten først og fremst identifiseres med et lite antall konkrete løsninger, oppfattes den ikke lenger som en utviklingsagent for fellesskapet, og noe av legitimiteten kan dermed bli borte. På den andre enden av skalaen blir en ren koordinatorrolle også lett for svak.

**Vær prosesspådriver for skolenes resultater.** Denne utviklingsagenten må være etterspørter, den som hele tiden puster deltakerne i nakken og etterspør både gode idéer og resultater av pågående arbeid. Samtidig må utviklingsagenten være pådriver, den som sørger for at arbeidet føres videre og at man holder farten oppe. I tillegg må dette miljøet fungere som koordinator og arrangør, den som legger til rette praktisk for at samarbeidet skal kunne utvikle seg og gi resultater. Samtidig må man finne en balansegang, slik at skoler og kommuner får et eierforhold til arbeidet. Ideelt sett er det

skolene og kommunene som skal ta ansvaret og æren for de resultater man oppnår, også når det er utviklingsagenten som har drevet prosessen framover. For å få til dette er man avhengig av løpende kommunikasjon.

**Bli foretrukken medspiller.** Når samarbeidet har blitt et obligatorisk passeringspunkt for kommunene og skolene, og altså blir oppfattet som den eneste og letteste og beste veien til målet, er mye av jobben gjort, og nettverket er stabilisert.<sup>49</sup> RKK i Indre Salten har i stor grad oppnådd en slik status, det er kanalen for utviklingsarbeid i skolen i regionen. Å gå utenom oppfattes vanligvis som en dårligere løsning. Mye av arbeidet med å opprettholde stabile nettverk, handler som sagt også om å legge til rette for at deltakerne føler seg trygge og at kommunikasjonen derfor kan gli lett. Nettverk skal være faktiske redskaper for utvikling, ikke bare forankrings- og legitimeringsverktøy for eksterne aktører. Derfor må det legges stor vekt på det relasjonelle og kommunikative i arbeidet. Utviklingsagentene må spille en aktiv rolle, i en fin balanse mellom egne initiativ og deltakernes behov og idéer. Medfinansieringen fra Fylkesmannen er rimeligvis en viktig faktor, men langt fra den eneste, for at denne løsningen har stabilisert seg. Stabile, avtalefestede samhandlingsmønstre er også vanskeligere å avvike når kommuneøkonomien svinger som verst.

**Ildsjet og system; ja takk, begge deler?** Er dette mulig? Innvendingene er mange: en overmenneskelig jobbeskrivelse å fylle, hva skjer når ildsjelen brenner ut, hvordan kan enkeltkommunene ha kontroll med en ekstern agent, og – ikke minst – dette må være en kostbar løsning; kan det ikke gjøres enklere? Underveis kan det være nyttig å holde fast på at de fire eksemplene som vi har besøkt, ikke er de eneste i landet (uten at vi har noen oversikt over hvor mange det er). Det lar seg altså gjennomføre. Det kan også være nyttig å vite at ikke alle slike samarbeid har vist seg å være bærekraftige. En ekstern utviklingsagent er altså i seg selv ingen garanti for å lykkes, men vi anser det som et viktig utgangspunkt.

**Skal en slik ”ildsjel-rolle” kunne fungere,** er det viktig at ildsjelen settes i system, ikke har sterkt konkurrerende oppgaver (altså en heltidsoppgave), og dessuten får flere personer å spille på. Ildsjelen må ha frihet, men samtidig være ansvarlig overfor de kommunene som er hans/ hennes oppdragsgivere. Samtidig må kommunene/ oppdragsgiverne være forpliktet overfor ildsjelen, gi ildsjelene støtte og ressurser som er nødvendige, koble utviklingsagenten mot de kommunale strukturer på en måte som gjør det mindre sårbart. Kommunene må ideelt sett utvikle sine egne ”ildsjeler”, som kan matche den eksterne utviklingsagenten, man må på politisk hold følge opp sine forpliktelser, og etterspørre resultater. Også disse må finne en balanse mellom forventet arbeidsinnsats og tilgjengelige ressurser.

## 7.5 Organisatoriske, økonomiske og administrative forhold

**Organisasjonsform er ikke avgjørende.** En sentral utviklingsagent kan være formelt organisert på flere måter. Dette er noe av det mest interessante ved de fire samarbeidstilfellene vi har studert. Løsningene (aksjeselskap, interkommunal virksomhet, regionrådstilknyttet prosjekt med prosjektleder, ditto med prosjektkoordinator) har sprunget fram fra lokale initiativ og muligheter. Det er ikke organisasjonsløsningene i seg selv som er viktige, men hvordan de fyller de nødvendige funksjoner.

---

<sup>49</sup> Se f.eks. Latour, B.: *Science in Action*, Open University Press, Milton Keynes 1987, side 120

Derimot kan det å komme ut over prosjektformen bli viktig for å opprettholde kontinuitet i det lange løp.

**Enklere løsning?** Ut fra vårt materiale kan vi ikke svare på hva som eventuelt skal til for å oppnå liknende resultater ved en enklere organisatorisk løsning. Selvsagt har også de fire eksemplene utviklet seg fra ingenting, men en de facto frigjøring fra den administrative hverdag og til en utviklingsorientert oppgave ser ut til å være et nøkkelpunkt.

**Utvikling og drift i samme organisasjon?** Fra andre felt, eksempelvis næringsutvikling, finnes det eksempler på at eksterne utviklingsagenter ikke fungerer like godt på å ivareta driftsoppgaver dersom deres primære oppgave er utviklingsaktiviteter. Det er mulig det kan ligge en balansegang her.

**Det er vanskelig å satse på skole uten å satse på skole.** Kommuner som ikke har noen ressurser å slå sammen i et felles samarbeid, kan vanskelig lykkes med samarbeidet. For noen kommuners vedkommende kan det også være nødvendig å øke ressursen brukt til skole på kommunalt nivå, selv om man altså gjerne får mer ut av det ved å slå ressursene sammen og teoretisk sett kunne spare noe på det. Derimot hjelper det ofte betraktelig på viljen til å frigjøre ressurser til utvikling dersom man også får tilskudd fra andre hold: fra prosjektmidler, fra fylkesmannen, fra andre.

**Investert i et økonomisk handlingsrom.** For å få nettverkene til å fungere, kreves det selvsagt at man har evne/mulighet til å prioritere samarbeidet. Man trenger tid, penger, engasjement, hos alle nødvendige aktører. Nettopp fraværet av tid og ressurser er jo ett av utgangspunktene for at små kommuner kan velge å samarbeide om skoleutvikling. For å smøre et slikt samarbeid, er det derfor en klar fordel dersom den sentrale utviklingsagenten har en viss økonomisk basis. Med noe ”penger på egen bok” har man mulighet for å dra i gang mindre tiltak uten langvarig behandlingstid, løfte opp gode idéer og gi dem en start, bidra til å muliggjøre deltakelse for alle skoler, ikke bare de med best økonomi og/eller kortest vei, og så videre. Dette gir nødvendig, ubyråkratisk handlingsrom, bredere deltakelse og sterkere forankring. En utviklingsagent som er i stand til å skaffe tilleggsfinansiering fra andre kilder, verdsettes også høyt. Slik tilleggsfinansiering bør ideelt sett gå til skolene og eventuelt til innkjøp av ekstern kompetanse. Ansvar for å skaffe eventuell tilleggsfinansiering til selve utviklingsagentens stillinger og drift bør ligge hos kommunene, ellers vender utviklingsagenten lett blikket mot sine egne behov på bekostning av skolenes og kommunenes.

**Raushet kan lønne seg.** Det er også en allmenn erfaring at når store kommuner i et slikt samarbeid kan være rause og ta mer enn sin forholdsmessige del av kostnadene, får de raskere tilslutning til samarbeidet fra de mindre kommunene, og dermed også gjerne mer tilbake i form av resultater i skolen fordi samarbeidet går lettere. Det er selvsagt ikke alltid at det er politisk eller økonomisk mulig for vedkommende kommune å gi mer uten samtidig å styre mer.

**Balanser partenes ytelser og styring.** Ett spørsmål å forholde seg til i utarbeidelsen av en lokal løsning kan være hvem som sitter med arbeidsgiveransvaret for den enkelte person som inngår i samarbeidet, hvordan rådmannen prioriterer den enkeltes arbeid på felles prosjekter og intrakommunale oppgaver der det er snakk om begge deler. Et annet spørsmål er hvordan man balanserer forholdet mellom utviklingsagentens spillerom og behovet for styring og kontroll. Dersom det er en hjemstavnskommune og den styrer for mye, kan de andre miste interessen. Og dersom hjemstavnskommunen styrer for lite, kan den miste interessen selv. Dersom utviklingsagenten opparbeider seg

tilstrekkelig tillit hos kommunene, kan det være tilstrekkelig at rådmennene sitter i en styringsgruppe som har en aktiv, men overordnet styringsfunksjon. I noen tilfeller rekrutteres sågar en ekstern person med høy legitimitet blant partene som styreleder for å balansere interessene mellom kommunene.

## 7.6 Driftsoppgaver og skoleutvikling – hva skal en samarbeide om?

**Start med utviklingsoppgaver.** Også små kommuner har forskjellige utfordringer og ressurser, og agendaen for samarbeid med andre kan være svært forskjellig. Et viktig skille går mellom driftsoppgaver som krever en stabil ressurs for å gjøre forutsigbare oppgaver med gitte kompetanser, og utviklingsoppgaver der både innhold, deltakelse, omfang og kompetansebehov varierer fra år til år. Det kan være fristende for tre små kommuner å dele på en personressurs for å ivareta rettighetsoppfølging, kvalitetsvurdering, rapportering og andre driftsoppgaver over skolenivå på en kompetent måte. I våre fire eksempler er det imidlertid først og fremst prosjektarbeid, kompetanseutviklingstiltak, organisasjonsutviklingstiltak og tematiske satsinger som har ledet til samarbeid mellom kommunene, og til strukturer som etter hvert fungerer som et stabilt samarbeidsforum mellom flere skoleeiere for at skolene enklere skal kunne arbeide sammen om skoleutvikling i skiftende konstellasjoner. Når disse samarbeidsløsningene får en fastere form, kan det så være aktuelt å legge driftsoppgaver dit også; ikke bare de rapporterings- og koordineringsoppgavene som følger med utviklingsoppgavene. Det er lett å tenke at en begynner samarbeidet omkring driftsspørsmål fordi det allikevel må gjøres, og at det kan være enklere å lykkes med enn utviklingsoppgaver, men vi ser at det å begynne med utviklingsoppgaver der en kan se resultater både på kort og lang sikt, gjerne er et vel så godt utgangspunkt.

**Åpne for samarbeid utenfor skolesektoren.** I flere av de eksemplene vi har besøkt, har også aktører utenfor skolen deltatt, dels også som initiativtakere. Skoleutviklingen åpner seg mot lokalsamfunnet og inngår der som en sentral og integrert del av bredere tiltaksvifter for lokalsamfunnsutvikling, en problemstilling som står høyt på den politiske agenda i mange kommuner. Eksternt samarbeid gir også tilgang til andre og flere mennesker, erfaringer, synspunkter, kompetanser og andre ressurser, som både skolene og skoleeierne kan spille på i sin utvikling, og som kan bidra til viktige løft. Samordning av et slikt større mangfold kan selvsagt også være mer krevende.

## 7.7 Å arbeide sammen skaper samarbeid – prosjektarbeid som kjerne

**Kjør prosjekter.** Utviklingsprosjekter er viktige i skoleutvikling. Gjennom prosjekter kan man få ny kunnskap om hva som virker, man kan utvikle nye redskaper og se praktisk endring i opplæringshverdagen. Å samarbeide om avgrensede prosjekter er dessuten en god opplæring i samhandling; ved konsentrert arbeid om utvalgte problemstillinger, øker man aktørenes læringsevne. Prosjekter bør dermed være en del av interkommunalt samarbeid om skoleutvikling. En forutsetning er at prosjektene er bevisst valgt ut for å støtte opp om den helheten man ønsker, og at man har en plan for spredning av resultater og lærdom.

**Lag gode prosjektplaner, og følg dem.** Et godt prosjekt skal etter klassisk modell utformes gjennom at man gjennomgår organisasjonens utfordringer og ressurser/styrker. På bakgrunn av dette blir man enige om en målsetting, hvor man vil gå, og en serie av virkemidler som man har grunn til å tro vil lede til målet. De nødvendige aktører og andre ressurser involveres, og planen iverksettes, gjerne

definert som delprosjekter med klar ansvars- og rollefordeling. Ved avslutning evalueres resultatene, og gode erfaringer og grep omsettes i ordinær virksomhet. Legg planleggingsaktiviteten så langt ned i organisasjonene som mulig. Kanskje det ikke en gang blir nødvendig å involvere kommunedirektoratet mye; det avhenger av det enkelte prosjekt.

**Ikke la planene hindre god videreutvikling.** I et samarbeid mellom mange aktører, kan det ofte være hensiktsmessig å improvisere. Nye forutsetninger og hindringer dukker opp, planen er aldri perfekt, og mulighetene i et nettverk er som regel større enn man vil vedgå. En plan kan bli et hinder, dersom det viser seg at kartet ikke stemmer med terrenget, og man likevel følger planen. Erfaringer fra Kongsbergregionen viser for eksempel hvordan det som ikke var en del av den opprinnelige planen på mange måter framstår som det mest vellykkede. En god plan med et godt forarbeid kan da være en meget god improvisasjonsbase. God skoleutvikling er mer enn de konkrete prosjektene man får til.

**Bygg en strategisk beredskap.** Dette leder over mot en annen forståelse av begrepet ”strategisk arbeid” i slike samarbeidsrelasjoner som vi her snakker om, der vekten legges på at ”utviklingsagenten” også må ha en velutviklet evne til å være lydhør for det som rører seg i det terrenget der man skal manøvrere. Utviklingsberedskap, ikke detaljplanlegging, må være stikkordet. Den sentrale utviklingsagenten må sammen med samarbeidsnettverkene hele tiden være på utkikk etter de nye utfordringene og muligheter det er nødvendig å gripe fatt i, uansett om de kommer i form av nye signaler eller forskriftsendringer fra departement og direktorat, eller gjennom nye utfordringer knyttet til elevtall og -sammensetning i en barneskole eller barnehage i en av deltakerkommunene. Når man har utviklet en slik kollektiv utviklingsberedskap, vil man i mindre grad stå i fare for å bli akterutseilt av utviklingen, og det blir tvert imot mulig å være i forkant på en måte som små skoler i små kommuner ellers ofte vil oppleve som vanskelig.

**Spre resultater.** Å gjennomføre et prosjekt er lett, det er spredningen etterpå, til aktører som ikke har førstehånds kunnskap om prosjektet, som er en langt større utfordring. Gjennom formaliserte nettverk som gjennomfører prosjekter sammen, vil arbeidet involvere flere, og gjøre denne kritiske spredningsfasen etter prosjektets avslutning, mye lettere. Når nettverkene er større enn det enkelte prosjektet, er halve spredningsjobben gjort. Spredning av en ny praksis innebærer imidlertid behov for en ny forankring i hvert tilfelle, noe som kan redusere effekten av å overlate spredningen til en effektiv sentral spredningsagent. Både forankring og spredning kan bli bedre dersom noen som selv har hatt nytte av et prosjekt, er medlemmer i et bredt nettverk og snakker direkte med de øvrige skolene.

**Omsett resultater til praksis.** Skoleutvikling er pr definisjon en aktivitet som ikke tar slutt, dette arbeidet kan ikke ”gå over”. Samarbeid mellom små kommuner bør derfor organiseres på en måte som peker ut over prosjektmodellen. Et velfungerende kommunalt samarbeid om skoleutvikling bør ikke være et definert prosjekt, med definert sluttspunkt. En slik organisering forteller i seg selv deltakerne at dette er noe som ”går over”, og vil bli etterfulgt av den velkjente ”normaltilstanden”. Dette gir helt feil signaler, og bidrar til at deltakernes horisont for arbeidet blir en annen og mindre langsiktig enn ønskelig. Særlig små kommuner som har begrensede ressurser til rådighet, bør ha et bevisst forhold til at utviklingsprosjekter ikke skal etterfølges av tilbakegang til ”normaltilstanden”, men føre til en varig endring av praksis. Dette er viktig for å kunne allokere de begrensede ressur-



sene små kommuner har på best mulig måte. I de prosjekter som tar sikte på å endre praksis, bør derfor implementering inngå som en viktig aktivitet helt fra planleggingsstadiet.

## 7.8 Kortreiste resultater og en langsiktig visjon - Fokus på mål og oppnådde resultater

**Anerkjenn et mangfold av interesser og målsettinger.** For den enkelte deltaker er de direkte resultatene av utviklingsarbeidet viktigst; samarbeidet oppfattes til å begynne med ofte utelukkende som et hjelpemiddel. For lærere og skoleledere kan det dreie seg om målrettet kompetanseheving i fag og arbeidsformer, bedre teamarbeid og skolehverdag, mer treffsikker veiledningstjeneste ... her er det mange muligheter. For skoleeiere og lokalpolitikere kan det dreie seg om å gjøre skolene i regionen mer attraktive for elever, foresatte og lærere, å løfte utkantskolene til samme nivå som de i sentrum, å etablere bedre kontinuitet i utviklingsaktivitetene, å gjøre bedre bruk av regionens samlede ressurser til skole ... også her er det mange varianter. Uansett felles målformuleringer må alle deltakende aktører vurdere resultatene som tilfredsstillende for sin egen del for å ville fortsette samarbeidet, nærmest uansett hvordan den felles måloppnåelsen vurderes. En sentral utviklingsagent har en god mulighet til å utvikle en forståelse både av felles mål og de enkelte gruppers egne mål for aktivitetene i nettverkene. Hvis agenten også evner å dele disse perspektivene med andre, blir det som regel også enklere for den enkelte aktør å finne en god avveining mellom sine egne og andres mål med deltakelsen. De samarbeidende kommunene kan ha ulike prioriteringer og strategier for skole. Til å begynne med er det viktig å finne tiltak som alle kan finne rom for; etter hvert kan det bli behov for å samkjøre prioriteringene gjennom samordning av strategi- og planprosesser.

**Fokuser på små og store resultater.** Uansett konkrete mål må et klart fokus på å oppnå resultater stå sentralt i samarbeidet. Disse resultatene må både være langsiktige og overordnede, og kortsiktige og ”små”. Synlige resultater på kort sikt er det som mer enn noe annet stimulerer til videre arbeid og utvikling. Deltakerne må oppleve nytteverdien av samarbeidet i sitt daglige arbeid for å forbli del av samarbeidsnettverkene. Ingen ting er mer egnet til å skape nye resultater enn det resultater er. Selv i kommuner med økonomi til å tenke langsiktig, vil kortsiktige og realistiske mål som følger etter hverandre, være viktig for de enkelte deltakere i utviklingsarbeidet, ettersom store mål langt framme ofte blir borte i de daglige prioriteringene. Politikere deltar sjelden selv i skoleutvikling, så de må erfare resultater gjennom periodisk rapportering, tilpasset i tid til årsplaner for den enkelte kommune. Lag gjerne arenaer der også politikere, ikke bare lærere, fra de samarbeidende kommunene kan komme sammen og diskutere erfaringer fra samarbeidet. Eller rådmenn og eventuelle andre skoleansvarlige i kommunene, dersom de ikke allerede har et slikt forum. På sikt kan det bli behov for å vurdere koordinering av kommunestyrenes og administrasjonenes tidspunkt og arbeidsform for å diskutere resultater og målsettinger på skolesektoren.

**Framhev tilleggsresultater av å samarbeide.** Gjennom å erfare at man oppnår konkrete, synlige resultater som man ikke ville ha oppnådd alene, konkretiseres merverdien av samarbeid. Vi ser fra våre eksempler at mer bevisst utviklingsarbeid blir mulig når det organiseres i samarbeid mellom kommuner. Det er lettere både å initiere prosjekter, og å delta i statlige satsinger når man står sammen om dette, enn når man står alene som liten skole i en liten kommune. Prosjekter kan på denne måten bli mer enn ”bare prosjekter”, de kan planlegges inn i en bevisst helhet, for å løfte hele regionen. Dermed blir prosjektarbeid mer effektivt som redskap for helhetlig skoleutvikling. Ikke minst på kommunenivå må dette synliggjøres.

**Lag en felles visjon.** Dette henger også sammen med at man dermed kan bli tydeligere på det overordnede målet, en bedre skole i regionen. Dette innebærer imidlertid at man sammen må definere hva man legger i dette, hvilken skole man ønsker å bygge i kommunene og regionen. Man trenger en overordnet visjon som viser hvor man er på vei, som paraply over og ramme for de konkrete, ”kortreiste” målene og resultatene i hverdagen. Visjonen må favne alle deltakerkommunene, og oppleves som realistisk og ønskelig for alle. En visjon som er kjent og anerkjent i hele regionen, gir også positiv tilleggsverdi til alle aktiviteter som knytter seg til visjonen. Felles holdninger, verdi grunnlag, tanker om ”framtiden” er et godt grunnlag for det konkrete samarbeidet også mellom skoleledere og lærere fra ulike kommuner – når de har deltatt i å utvikle det og å konkretisere det for sin egen virksomhet. En felles virkelighetsforståelse må ikke bare etableres, den må vedlikeholdes og videreutvikles, i en hverdag der utgangspunktet for arbeidet nettopp er at deltakerne har lite ressurser å sette inn i slikt arbeid. Noen ganger kan dette også inngå i et interkommunalt samarbeid også på andre sektorer. Også her er koordinering i forhold til tidsplan for politiske og administrative prosesser for kommunale vedtak innen sektoren av stor praktisk betydning, og forutgående enighet om hvordan man fremmer likelydende forslag til vedtak til flere kommuner. Viktigste er imidlertid at visjons- og strategiarbeidet er godt forankret og gjennomført blant deltakerne.

**Hold visjonen ved like, og utvikle målene over tid.** Et godt samarbeid mot langsiktige mål er avhengig av at noen hele tiden må etterlyse resultater av samarbeidet, ikke bare av arbeidet, og samtidig se og etterlyse helheten. Man må være bevisst på hvordan de små, ”lavthengende/kortreiste resultatene”, det man oppnår i neste uke og uken etter det, sammen bidrar til å nærme seg de overordnede målene. Sentrale utviklingsagenter må mestre kunsten å være både nærsynt og langsynt på en gang. Særlig i forhold til små kommuner og skoler, som ofte vil måtte konsentrere seg om det kortsiktige, blir utviklingsagents sentrale oppgave også å holde øye på det strategiske, overordnede og langsiktige. Det er også viktig å huske at målene sannsynligvis vil endre seg over tid. Etter hvert som skolene utvikler seg, må man sette nye, høyere mål. Endrede rammevilkår og statlige føringer vil også gjøre det nødvendig å tenke prosessuelt også på målsettinger. Målsettinger er noe som hele nettverket hele tiden må definere og redefinere. Skoleutvikling er ikke noe man blir ferdig med, noe som ”går over”, men tvert imot varige prosesser. Innhold og omfang vil selvsagt variere over tid. Når man kommer til dette stadiet, vil rutinen for koordinering av saksbehandling mellom kommunene sannsynligvis være på plass.

## 7.9 Møteplasser, nettverk og nettverksarbeid

**Det er helt nødvendig å kaste bort tid på nettverksarbeid.** Når en sentral utviklingsagent kan bistå skolene med å planlegge prosjekter og avlaste de praktiske oppgavene, bør det være unødvendig for den enkelte skole og den enkelte kommuneadministrasjon å delta i løse nettverk. De kan gå rett på oppgavene uten å kaste bort tiden. Utviklingsagenten kan bruke sine nettverk til å sette i gang tiltak og hente de nødvendige ressurser. Eller?

**Rekrutter prosjektdeltakere fra nettverkene.** Prosjekter som omfatter mer enn en skole, utvider også som regel deltakernes faglige og personlige nettverk, noe som både lærere og administratorer uttrykker behov for og har nytte av. Men hvert prosjekt trenger ikke å involvere hele nettverket samtidig. Sammensetting av prosjektgrupper må ivareta både kortsiktige og langsiktige mål. Mange lærere har utviklet gode løsninger lokalt som andre kan lære mye av, bare de får sjansen gjennom erfaringsutveksling i nettverk. Prosjektutforming må også ta høyde for praktiske forhold. Lærerne



fra en ungdomsskole må kanskje reise til nabokommunen for å treffe andre på samme trinn med samme fag, og da må det legges til rette for det.

**Bruk nettverkene til å utvikle og forankre nye idéer.** Godt fungerende nettverk er en forutsetning for god og fruktbar idémyldring og utvikling av nye tiltak. Det er i nettverkene, der utviklingsagenten er en viktig deltaker, at både tiltak og strategi i realiteten utformes. Det er her de gode idéene kommer opp, raffineres, omformes og foredles til konkrete tiltak. På denne måten gjør man samarbeidstiltakene relevant for deltakerne, man fanger opp praksisfeltets behov, og forankrer dermed arbeidet hos dem det primært angår. Slike nettverk kan og bør fungere som kreative arenaer, som tenketanker for alle kommunene som er involvert i samarbeidet. Får man til dette, har man etablert varige, dynamiske verktøy for kunnskapsdeling, som vil fungere uavhengig av kommunegrenser.

**Bruk nettverkene til å formidle resultater og sette nye mål.** Resultatformidling mottas ofte med større interesse når mottakerne selv har etterspurt resultatene i utgangspunktet. Dette kan styrke implementeringsviljen. Vi har tidligere også sagt at fokus på resultater er viktig for å ville sette seg nye mål sammen. Dette gjøres selvsagt i nettverkene, og åpne nettverk er langt mer robuste i forhold til frafall av enkeltpartnere enn avgrensede konstellasjoner. Mens idémyldring trives i brede, heterogene nettverk, må deltakelsen i forankringsfasen være mer målrettet.

**La nettverkene åpne seg i alle ender, men stabiliser en stor kjerne.** Når det er nødvendig, er det også viktig at man klarer å koble eksterne miljøer på nettverkene. Hvis aktører fra en høyskole deltar i nettverkene, vil det styrke erfaringsutveksling og utforming av kompetansehevingstiltak. Er man flere sammen om en bestilling, er det også lettere å få høyskolen til å skreddersy et opplegg. I kjernen av nettverkene er det en fordel at tillitsrelasjonene, samarbeidsforholdene og de felles interessene er stabile. Slik reduseres tiden og ressursene det tar for å få til nye initiativ.

**Sett av rom og tid til samarbeidet.** For å få til samarbeid og varige nettverk for samarbeid, er det nødvendig å etablere faste arenaer, møteplasser og kontaktflater for deltakerne. Man må altså finne både tid og rom for å møtes. Skal man bli god til å samarbeide, må man samarbeide. Derfor er det viktig at partene bringes sammen til forpliktende møter rundt felles problemstillinger. Bare på den måten kan man legge grunnlaget for videre samhandling. Man bør altså ha en fast møteplan, med faste, institusjonaliserte møtepunkter. Møtene kan gjerne skje på ”nøytral grunn”, eller rullere mellom deltakerne. Mange av våre informanter snakket også om betydningen av felles elektroniske plattformer for kommunikasjon mellom alle partene i samarbeidet.

**Sett av kaffe og vaffel til samarbeidet.** For å skape fungerende nettverk, er man avhengig av at deltakerne blir kjent, forstår hverandres begrepsbruk, synspunkter og intensjoner, blir trygge på hverandre, gjerne trives i selskap med hverandre. Vi ser derfor at de sosiale sidene ved relasjonsbyggingen er viktig. Muligheten til et godt måltid og kanskje et glass øl på kvelden for de som liker det, kaffe og vafler i pausene, er faktisk viktige elementer i et slikt samarbeid. Gjennom den tryggheten og dialogen man etablerer på den måten, blir det faglige arbeidet mye lettere. Når man har kjørt syv, åtte mil for å delta på et møte, vil en matbit også være viktig for å gi motivasjon og energi til arbeidet. Og en gammel erkjennelse, som vi også har fått bekreftet gjennom våre fire eksempelstudier, er jo at man lærer like mye i pausene som under de formelle programpostene på konferanser og seminarer. Ut over dette er det selvsagt viktig at utviklingsagenten har en høy kommunikativ kompetanse og også dyrker den fram hos øvrige deltakere.

**Bruk nettverkssamarbeid til å etablere en kultur for lærende organisasjoner.** Gjennom å etablere varige samarbeidsrelasjoner mellom små kommuner, kan man bidra til at denne skoleinterne og -eksterne kompetanseutvekslingen skjer mer bevisst og i en større sammenheng. Skoler blir i stand til å lære av hverandre. En lærers kunnskap blir hele skolens kunnskap, en skoles kunnskap og erfaringer blir alle skolens kunnskap. På den måten nærmer man seg målet om å etablere skolen som lærende organisasjon, med nedslagsfelt langt ut over den enkelte skole. Et slikt formalisert nettverk kan dermed bli et system for læring, der læring og kompetanseutvikling blir noe langt mer enn å utvikle enkeltindivider. Lærende organisasjoner handler mer enn noe annet om å lære av hverandre, eller sågar også å utvikle ny kunnskap sammen<sup>50</sup>, gjennom dialoger<sup>51</sup>. Målet må være at man i slike samhandlingsrom kan åpne opp også for prosesser der både den skriftliggjorte kunnskapen og den erfaringsbaserte, av og til ”skjulte” kunnskapen til deltakerne, får bidra. Noen har beskrevet dette med begrepet ”levende kunnskap”.<sup>52</sup> Et sentralt resultat av samarbeidet kan derfor bli dette, at man etablerer en delingskultur, og skaper en ”vi-følelse” og delingskultur på tvers av kommunegrenser. Det å skape rom for skolens og lærernes egenlæring, refleksjon over forholdet mellom formidlet kunnskap og egen erfaring, er et nøkkelmoment.

**Nettverksarbeid er ikke bortkastet tid allikevel – men en investering.** Det kan synes som en selvmotsigelse at samarbeid mellom små kommuner, som skal kompensere for manglende ressurser til nettverk, må bruke ressurser til å utvide nettverkene. Hovedpoenget er imidlertid at så mange av oppgavene som skal utføres, setter så mye sterkere spor etter seg når de utføres i nettverk enn når de utføres individuelt eller i små, avgrensede prosjektgrupper. Investeringen i nettverksbygging kan derfor betale seg i at resultatene blir bedre og at de blir tatt i bruk i høyere grad. Skjønt det er ingen automatikk, og mye avhenger av hvordan nettverkene blir brukt til en blanding av målrettede og åpne aktiviteter. Den sentrale utviklingsenhetens nettverkskompetanse kan bli avgjørende her. Viktigheten av åpne og ryddige prosesser, anerkjennelse av alle synspunkter, syntetisering av diskusjoner, foredling av de beste idéene – alt dette understreker behovet for en leder med høy legitimitet og kompetanse på utviklingsprosesser i nettverk.

**Og hele tiden må man huske at ”alt er småting”**, det er de små tingene som skaper de store resultatene.

### 7.10 Likhet; en forutsetning for godt samarbeid?

**Pass på at ulikheter mellom aktører ikke hemmer samarbeidet.** Noen har antydnet at likhet er en fordel for vellykket samarbeid mellom små kommuner. Erfaringer kan tyde på at man møter større utfordringer hvis man skal kombinere kommuner med alt for ulike utfordringer i et slikt samarbeid. Risikoen blir da mye større for at noen opplever at de legger mer inn enn det de får ut av arbeidet, og at profilen på arbeidet i liten grad svarer til de utfordringene man selv opplever. Det kan synes som om det byr på større utfordringer å bygge gode samarbeidsrelasjoner f.eks. mellom en stor og flere små kommuner, enn mellom flere like kommuner. Hvis en av samarbeidspartnerne opplever

<sup>50</sup> Se f.eks. Elden, Max og Morten Levin (1991): "Cogenerative learning: Bringing participation into action research." i Whyte, William (red.) *Participatory action research*, Sage Publications, Newbury Park CA 1991 s. 127 - 142

<sup>51</sup> Bakhtin, Mikhail: *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin 1981

<sup>52</sup> Carlsen, Arne, Roger Klev og Georg von Krogh: *Living Knowledge – The dynamics of professional service work*, Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York 2004

andre rammevilkår, utfordringer og muligheter med hensyn til faktorer som økonomi, kompetanse, utviklingskapasitet osv, enn de øvrige, er det en større utfordring å få partnerne til å gå i takt. Raushet fra de mest ressurssterke partners side er også ofte til hjelp. Det er vanskeligere å dra sammen mot felles mål, dersom det felles målet er vanskeligere å definere og holde i fokus. Det er ekstra vanskelig å oppnå noe, uansett ulikheter, dersom kommunene ikke først og fremst vil hverandre vel. La både de små og de store kommunene synliggjøre sine respektive situasjoner for hverandre og skap en gjensidig forståelse. De små forskjellene som utilsikt kan velte et samarbeid, er ofte vanskelige å synliggjøre i forkant, men enkle å gjøre noe med når de oppdages dersom de ikke får lov til å utvikle seg til problemer som ingen tør gjøre noe med. Noen motsetningsforhold kan selvsagt også være for store til å overkomme; slike burde selvsagt ideelt være avklart før man setter i gang.

**Pass på å utnytte komplementaritet mellom aktører konstruktivt.** På den andre siden ser man potensialet i at en stor kommune kan fungere som drahjelp, som lokomotiv for prosesser i mindre kommuner. Kunnskapsoverføring kan dermed skje fra en stor kommune til et omland av små. Å etablere et likeverdig samarbeidsforhold i et slikt asymmetrisk nettverk, byr imidlertid på noen klare utfordringer. Utviklingsagentens prioriterte oppgave vil dermed bli å bidra til den nødvendige balansen mellom partnerne. Tett og løpende dialog med alle og vilje til å endre kurs der det er nødvendig, vil være sentralt i dette.

**Etabler trygghet og åpenhet rundt ulikheter.** Ut over dette har vi flere ganger lagt vekt på at det er en fordel for nettverkene at de er åpne for, og faktisk framelsker, ulikhet. Ulikt utgangspunkt og ulike erfaringer er til for å deles, en skoles og en kommunes erfaringer kan være nye for en annen kommune eller skole. Forutsetningen er at man klarer å etablere trygghet og åpenhet, slik at man kan dra nytte av hverandres ulikheter. Noen ganger er disse ulikhetene knyttet til skolene, andre ganger til kommunene. Når ulikhetene er størst mellom kommunene, aktiver også administrasjonene i gjensidig synliggjøring av ulikheter og likheter. Det vil skape et bedre grunnlag også for praktiske tillempinger.

**Tyngde gjør tung.** Mange ulikheter oppveies av at skolene og kommunene samlet står sterkere i felles forhandlinger om for eksempel en god prosjektleder, skreddersydde kurs fra høgskolene eller som pilotkunder hos en leverandør av IT-systemer. Det er selvsagt viktig at disse fordelene også blir så synlige for de respektive deltakere at de kan oppveie for eventuelle ulemper ved det å ha andre utfordringer eller ressurser enn de øvrige.

## 7.11 Hvordan komme i gang?

Ideelt sett bør alle de ovenstående forhold være på plass allerede fra start. Det er selvsagt ikke mulig, men det er i alle fall en fordel å være forberedt.

Initiativet til samarbeid bør komme fra aktører i kommunene som i utgangspunktet ser behovet og reelt ønsker å gå inn i et samarbeid. Man må ville det, helhjertet, og ha tro på at samarbeid er en løsning. Uten en slik reell forankring på kommunalt og regionalt toppnivå, vil det være vanskelig å komme i gang. Man må også ønske å forplikte seg for et lengre tidsrom. Samarbeidet må ikke tenkes for mye som et ”prosjekt”, prosjekter har det til felles at de går over, tar slutt. Samarbeid om skoleutvikling må være mer varig enn det, også fordi det tar tid å etablere og utvikle samarbeid som

gir resultater. Det er gjerne lettere å få aksept for å gjennomføre et prosjekt til å begynne med, men design det da med tanke på at selve samarbeidet om skoleutvikling skal fortsette.

Det kan være vanskelig å finne tilstrekkelig ressursgrunnlag, få til god forankring og oppnå resultater som frister til videreføring av samarbeidet, dersom utgangspunktet er behovet for å samarbeide i seg selv, for eksempel først og fremst for å få mer ut av begrensede ressurser på rådhusene. En felles konkret utfordring for minst en av skolene i hver av kommunene, en utfordring som det er rimelige utsikter til å kunne møte (eller møte bedre) gjennom et samarbeid, kan være et bra utgangspunkt for å sette i gang samarbeidet. Kommuneadministrasjonenes egne behov kan selvsagt også skrives inn i dette. En mulighet knyttet til eksterne finansieringskilder kan være det som trengs for å få samarbeidet i gang rundt den identifiserte felles utfordringen.

Når man først er enige om noen felles utfordringer som krever en viss felles innsats, kan det være fornuftig å vri kommunesamarbeidet i retning av å etablere en organisatorisk løsning for å komme i gang med relevant skoleutviklingsarbeid. Dette vil i mange tilfeller handle om å etablere et samarbeidsprosjekt med relativt frie hender innenfor et avgrenset mandat, både for å få inn riktig kompetanse og for å redusere behovet for komplekse samordninger mellom kommunene. Rekruttering av en prosjektleder på heltid med god forståelse av både skole og kommune, med gode nettverk og kommunikative evner – gjerne en ildsjel – blir en kritisk faktor for å komme ordentlig i gang, samt en styringsform som gir både strategisk retning, handlingsfrihet og rom for egenlæring på kommunenivå. Her må man imidlertid tenke på prosjektarbeidsformen som opptakten til en mer varig innsats. I andre tilfeller kan man være rede til å etablere en mer varig organisatorisk løsning relativt raskt; dette handler mye om ressurs situasjonen og hvor trygge kommunene er på at dette bør etableres som en varig aktivitet med et visst volum.

Og så hjelper det å minne seg på at ”sammen så veie vi fleire tonn...”<sup>53</sup>. Samarbeid gir synergi, og resultatet for den enkelte blir større enn om man står alene.

---

<sup>53</sup> Rotmo, Hans: “Det e itjånå som kjem tå sæ sjøl”, fra Vømmøl Spelemannslag: *Vømlingen*, Mai 1975





Teknologi for et bedre samfunn

[www.sintef.no](http://www.sintef.no)