



Sofia M. Karolina Byqvist

**Samarbeid ved lokalsamfunnsutvikling
- en skapende eller en styrende
prosess?**

En kvalitativ studie av samarbeidet i skolehageprosjekter

Masteroppgave i Offentlig administrasjon og styring OAS 5900

OsloMet – storbyuniversitetet

Handelshøyskolen, Fakultet for samfunnsvitenskap

Forord

Så var dagen kommet da fem års fulltidsstudier er ved veis ende. Denne oppgaven markerer slutten på min mastergrad i Offentlig administrasjon og styring ved Oslomet. Det har vært fem intense, lærerike, interessante og til tider vanskelige stunder. Ikke minst har det siste drøye året i pandemiens skygge bydd på en berg-og-dalbane av uforutsigbarhet, kaos og stress, men også forskerglede og stolthet. Ikke minst har jeg fått en ny tro på at alt er mulig, hvis man bare vil tilstrekkelig mye.

Tusen takk til mine kjære venner – dere vet vem dere er – og min søster for all hjelp gjennom årene, med feedback av akademiske hodepiner, barnevakt på kort varsel, skogsturer og generell støtte.

I det videre vil jeg takke min veileder, Espen Hagen Olsen, som har vært behjelpelig med faglige tilbakemeldinger og råd. Jeg vil også sende en stor takk til masteransvarlig ved OsloMet - Asbjørn Røiseland - som har bidratt med sin positive innstilling, tilgjengelighet og ikke minst faglige innspill når jeg har hatt behov for det. Det har vært til uvurdelig hjelp og støtte i en utfordrende tid.

Jeg vil også takke informantene mine. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave og jeg er evig takknemlig for at dere tok dere tid til å bidra til undersøkelsen. Jeg håper også at dere kan få godt utbytte av å lese denne masteroppgaven i etterkant.

Karolina Byqvist

Oslo, 28. mai 2021

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å gjennom en kvalitativ tilnærming utforske samarbeidet ved lokalt initierte skolehageprosjekter. Problemstillingen er følgende; «Hvilken type samarbeid forekommer i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer har samarbeidet ført med seg?»

Funnene speiles i problemstillingen gjennom to ledd. Den første delen undersøker hvilket samarbeid som forekommer i skolehageprosjektene. Den andre delen bidrar dels til å styrke de positive sidene av samarbeidet og dels til å rette søkelyset på de negative sidene og dermed hvordan samarbeidet kan forbedres. I denne sammenhengen må det understrekes at de samarbeidsformer som opptrer ikke representerer en idealmønstre for hvordan samarbeid skal foregå. Denne tankegangen henger tett sammen med formålet med i dette forskningsprosjektet - å tydeliggjøre samarbeidet ved skolehageprosjekter og å styrke faktorer som er avgjørende for at samarbeidet skal bli så solid og egnet som mulig.

Gjennom å koble det empiriske materialet opp mot eksisterende teori innen samarbeid, var min tanke å identifisere noen tydelige samarbeidsformer i skolehageprosjektene. Analysen avdekket tre samarbeidsformer knyttet til styring. Men det viste seg å være mer komplekst enn som så. Den noe snevre oppfatningen at samarbeid tilnærmet alltid skjer gjennom noen grad av styring og koordinering, viste seg å ikke være helt i samsvar med funnene som avdekkes i denne undersøkelsen. Fra analysen framtrådte ytterligere et aspekt – *samskaping*. Samskaping tar utgangspunkt i at alle aktørene er likestilte og kan ses som en kontrast til den tradisjonelle styringsmåten. Fra funnene i denne undersøkelsen kan man utlede at samarbeidsprosjektene består av et mangfold av aktører, når det kommer til blant annet antall, størrelse og samfunnssektorer. Noen av hovedfunnene i undersøkelsen er at involveringen av offentlig sektor i noen tilfeller førte med seg *byråkrati* i form av unødvendig lange beslutningsprosesser. Ved ett tilfelle førte relasjonen mellom offentlig og frivillig sektor til at førstnevnte deltaker ikke hadde nok lokalkunnskap. Et annet funn som ble avdekket var det manglende engasjementet og tilretteleggingen fra skolen. En av fordelene med samtlige samarbeidsformer i denne undersøkelsen er at man deler på ansvar og oppgaver, men også at man deler på gleden.

OsloMet – storbyuniversitetet, Handelshøyskolen, Fakultet for samfunnsvitenskap
Oslo 2021

Abstract

The purpose of this master thesis is to explore the cooperation aspect in locally initiated school garden projects. The research question is as follows;

«What kind of cooperation exists in school garden projects and which possibilities and challenges comes with it?»

The findings reflects the research question in to ways. The first part explores what kind of cooperation exists in the school garden projects. The second part contributes partly in strengthening the positive sides of the cooperation and partly in putting light on the negative sides and thus how the cooperation can be improved. In this context one must stretch that the cooperation methods that appears does not represent an ideal model of how cooperation should take place. This mindset is closely related to the purpose of this research project – to clarify the cooperation in school garden projects and to strengthen the factors that are crucial for the cooperation to be as solid and suitable as possible.

By connecting the empirical material to existing theory within cooperation my purpose was to identify some evident cooperation methods in the school garden projects. But it turned out to be far more complicated. The somewhat narrow perception that cooperation almost always occurs through some kind of overall management and coordination turned out not to be entirely in accordance with the findings unveiled in this research. From the analysis another aspect appeared – *co-creation*. As a starting point co-creation assumes that all participants are equal and can be seen as a contrast to the traditional management method. The findings in this research reveal that the cooperation projects consists of a diversity of participants regarding number, size and sectors of society. One of the advantages in all cooperation methods in this research is sharing responsibilities and tasks, but also sharing the joy. One of the main findings in this research is that the involvement of the public sector in some cases led to bureaucracy in terms of unnecessary time consuming decision-making processes. Once, the relationship between public and voluntary sector resulted in the former participant not having sufficient local knowledge to make the most suitable decision. Another finding revealed the lack of dedication and facilitation from the school.

Stikkord: Governance, samstyring, samskaping, co-creation, lokalsamfunnsutvikling, skolehageprosjekt, samarbeid, cooperation, coordination, collaboration

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	1
1.1	PROBLEMSTILLING
1.1.1	<i>Formål og operasjonalisering</i>
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA
1.3	DISPOSISJON
1.3.1	<i>Avgrensning</i>
1.4	CORONA-PANDEMIENS ROLLE I FORSKNINGSPROSJEKTET
2	TEORETISK FORANKRING
2.1	SAMARBEIDETS DIMENSJONER
2.1.1	<i>Hvorfor er det viktig å tydeliggjøre skillet mellom de ulike samarbeidsformene?</i>
2.2	RAMMEVERKET TIL MCNAMARA
2.2.1	<i>Samarbeid i den historiske utviklingen</i>
2.3	SAMSTYRING
2.1	SAMSKAPING
	<i>Kan all governance knyttes til samarbeidsprosjekter på lokalt nivå?</i>
3	METODISK TILNÆRMING
3.1	FORHOLDET MELLOM VIRKELIGHET, EMPIRI OG TEORI
3.2	VALG AV METODE
3.3	FORSKNINGENS KVALITET
3.3.1	<i>Transparens</i>
3.3.2	<i>Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet</i>
3.4	INTERVJUPROSESSEN
3.4.1	<i>Valg av intervjumetode</i>
3.4.2	<i>Intervjuguiden</i>
3.4.3	<i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>
3.4.4	<i>Utfordringer og svakheter ved utvalgs- og rekrutteringsprosessen</i>
3.5	FORSKERENS ETISKE OG JURIDISKE ANSVAR
3.5.1	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>
3.5.2	<i>Subjektive betraktninger av intervjusituasjonen</i>
3.5.3	<i>Juridiske retningslinjer</i>
4	ANALYSE OG DISKUSJON
4.1	INNLEDENDE REFLEKSJONER
4.2	PRESENTASJON AV SAMARBEIDET I SKOLEHAGEPROSJEKTENE
4.2.1	<i>Skolehageprosjekt 1 & 7</i>
4.2.2	<i>Skolehageprosjekt 2 & 8</i>
4.2.3	<i>Skolehageprosjekt 3 & 4</i>
4.2.4	<i>Skolehageprosjekt 5 & 6</i>
5	KONKLUSJON
6	VIDERE BETRAKTNINGER OG FORSKNING
7	REFERANSELISTE
8	OVERSIKT OVER VEDLEGG OG FIGURER
8.1	VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE
8.2	VEDLEGG 2 - BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER GODKJENT AV NSD
8.3	VEDLEGG 3 - INFORMASJONSSKRIV GODKJENT AV NSD
8.1	FIGUR 1 - TEORETISK RAMMEVERK (MCNAMARA 2012)
8.1	FIGUR 2 – OVERSIKT OVER SAMARBEIDSFORMENE

Innledning

I 2020 ble den nye læreplanen for skoler og videregående skoler i Norge innført – den såkalte *fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet). Den nye læreplanen førte med seg et økt fokus på de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*. Skolehagene i Norge var tidligere en populær læringsarena for barn, men har de siste 30 årene hatt en drastisk nedgang. Skolehagen som læringsarena samsvarer også godt med tverrfagligheten i den nye læreplanen.

Men hvordan foregår samarbeidet når skolehageprosjektet er anstiftet av andre enn aktører fra offentlig sektor? Gjelder den eksisterende teorien om samarbeid også i denne type prosjekter? Hvilke faktorer må være til stede for at denne type lokalsamfunnsutvikling skal bli vellykket, og hvorfor?

Gjennom historien har ulike måter å samarbeide på, utviklet seg både innad i offentlig sektor og på tvers av sektorer. Kritikken av eksterende teori tilsier imidlertid at forskningslitteraturen knyttet til samarbeid er nokså sprikende (Madeleine McNamara 2012, 390). Mitt overordnede ønske er at denne masteroppgaven vil bidra til å nyansere samarbeid som fagfelt og at de erfaringer og funn jeg gjør meg også vil være nyttige for andre lokale aktører som skal gjennomføre lignende prosjekter i fremtiden.

1.1 Problemstilling

Hvilken type samarbeid forekommer i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer har samarbeidet ført med seg?

1.1.1 Formål og operasjonalisering

Formålet med oppgaven er å tydeliggjøre samarbeidet ved ideelt anstiftet lokalsamfunnsutvikling i form av skolehageprosjekter og gjennom en kritisk tilnæringsmåte identifisere faktorer som er avgjørende for at samarbeidet skal bli så solid og hensiktsmessig som mulig. For å belyse problemstillingen, skal jeg foreta en kvalitativ undersøkelse av samarbeidet i åtte skolehageprosjekter i Oslo-området. Min intensjon med undersøkelsen er å kartlegge hvilken eller hvilke samarbeidsformer som er tilstede gjennom å koble funnene fra datainnsamlingen opp mot eksisterende teori innen samarbeidsfeltet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Siden noen år tilbake har jeg nært et ønske om at bydelen jeg bor i skal få en grønnere profil der lokalbefolkningen får mulighet til å delta i utformingen av felles uteområder og erfare den dyrkingsglede det fører med seg. Høsten 2020 foreslo jeg og en annen privatperson i nabolaget etableringen av en skolehage på den lokale skolen og fikk meget positiv respons fra skoledelsen. Skolehagen har planlagt oppstart sommeren 2021.

Ved etableringen av skolehager er det imidlertid mange forhold og aktører å ta hensyn til. I tillegg er det tenkelig at denne type prosjekter ofte består av flere faser, som igjen kan kreve ulike tilnæringsmåter. Felles for de fleste skolehageprosjekter er at de oppstår gjennom noen form for samarbeid. Ved første anblick kan det noen ganger virke som at skolehageprosjekter er et resultat av samarbeid mellom noen få aktører, ofte fra frivillig sektor. Men ved nærmere undersøkelse, kan man oppdage at samarbeidet faktisk består av en rekke andre aktører, som i ulik grad påvirker hvilken form og retning samarbeidet tar. Litteraturen kring samarbeid synes hovedsakelig å fokusere på samarbeid som ledes av offentlige myndigheter.

Min forhåpning er at funnene i denne oppgaven skal bidra til å styrke kunnskapen rundt samarbeidsprosjekter initiert på lokalt nivå og til at fremtidige samarbeid i skolehageprosjekter skal bli så gode som mulig. Jeg begynner arbeidet med denne oppgaven med en positiv innstilling og tro på at det er mulig å gjennomføre vellykkede skolehageprosjekter gjennom godt samarbeid med engasjerte aktører.

1.3 Disposisjon

Opgaven består av seks kapitler med tilhørende underkapitler. I tillegg kommer dokumentasjon i form av vedlegg og figurer knyttet til teori- og metodekapitlene. Første kapittel inneholder innledning, problemstilling, formål og operasjonalisering, bakgrunn for valg av tema, disposisjon, avgrensninger og corona-pandemiens rolle i forskningsprosjektet. Andre kapittel redegjør for den teori som ligger til grunn for oppgaven. I kapittel tre presenteres den omfattende metodiske tilnærmingen med tilhørende forskningsmessige prinsipper, som skal sikre at de valg som tas er mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Kapittel fire inneholder en presentasjon og drøfting av de funn som er gjort. I kapittel fem oppsummeres funnene i en konklusjon og avslutningsvis i kapittel seks blir det foretatt noen videre betraktninger.

1.3.1 Avgrensning

Innledningsvis blir det sentralt å foreta noen avgrensninger i forhold til problemstillingen. valgene resulterte i følgende avgrensning; «*personer som har vært med i oppstartsfasen av åtte skolehagesprosjekter i Oslo-området*». Begrunnelsene for det valg jeg har tatt blir nærmere forklart i kapittelet om metode. For det første må man ta ett valg i forhold til hvem som skal besvare problemstillingen. Valget falt på å utforske problemstillingen ut fra perspektivet til noen nøkkelpersoner i prosjektene og setter følgelig noen rammer knyttet til utvalgsprosessen. For det andre har jeg tatt utgangspunkt i åtte etablerte skolehageprosjekter i Oslo med omnejd, som dermed ytterligere snevrer inn utvalget. Dette valget begrunnes med at det i Norge blant annet er store geografiske og demografiske forskjeller, som kan bidra til at områder i andre deler av landet har andre forutsetninger for å gjennomføre denne type prosjekter. Et annet aspekt som spiller inn ved dette valget, er at det eksisterer et begrenset antall skolehager i Oslo-området.

1.4 Corona-pandemiens rolle i forskningsprosjektet

Denne masteroppgaven har vokst frem parallelt med en omfattende pandemi, som siden mars 2020 har ført til strenge sosiale restriksjoner og nedstengninger, både i Norge og på verdensbasis. I denne konteksten blir det relevant - men også interessant - å forstå den rolle pandemien og dens konsekvenser har hatt underveis i oppgaveskrivingen. Som et eksempel på dette, har corona-situasjonen farget noen av de valgene jeg har måttet ta i forhold til den metodiske fremgangsmåten. Underveis i datainnsamlingen, viste det seg også at pandemien i ulik grad har vært styrende for hvordan samarbeidet har utviklet seg rent praktisk. Disse aspektene blir mer grundig gjort rede for underveis i oppgaven.

2 Teoretisk forankring

Det faglige bidraget i dette kapitlet er hovedsakelig hentet fra Madeleine McNamara (2012). McNamara tar utgangspunkt i offentlig sektor, som til stadighet står overfor komplekse sosiale utfordringer og et økt behov for tverrfaglige tjenester (2012, 389). I denne sammenhengen har offentlige tjenesteutøvere i senere tid sett verdien av samarbeid på tvers av sektorer for å øke offentlig sektors kapasitet til å løse problemene (289).

Problemstillingen;

”hvilken type samarbeid forekommer i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer har samarbeidet ført med seg?”

er formet slik at den åpner for muligheten at ulike samarbeidsformer kan forekomme innen hvert enkelt skolehageprosjekt. Innen den interorganisatoriske litteraturen finnes et opphav av definisjoner og konsepter knyttet til samarbeid. Derfor blir det sentralt å innlede teorikapitlet med en presentasjon av de respektive samarbeidsformene i henhold til eksisterende litteratur på området. For å bedre forstå forskjellen og sammenhengen mellom samarbeidsformene, skal vi også trekke noen paralleller mellom samarbeid og den historiske utviklingen av styringsmodellene.

2.1 Samarbeidets dimensjoner

Samarbeid som overordnet begrep, forklares av McNamara som et paraplybegrep for de tre samarbeidsformene *samhandling*, *samkjøring* (også kalt *koordinering*) og *samarbeid* – på engelsk; *cooperation*, *coordination* og *collaboration* (2012, 391). Ifølge McNamara mener noen teoretikere at de ulike samarbeidsformene kan forstås ut fra en skala av økende samarbeid, med *samhandling* som den ene ytterpunktet og *samarbeid* som den andre og med *samkjøring* i midten (391). I den ene enden av skalaen presenteres *samhandling* som interaksjon mellom deltakere som i utgangspunktet er kapable å oppnå mål på et selvstendig grunnlag, men som velger å samarbeide innen eksisterende rammer for å oppnå individuelle mål. I midten finner vi *samkjøring*, som defineres som en type interaksjon der deltakerne er i behov av styring ovenfra for å oppnå målene. I den andre enden av skalaen finner vi *samarbeid*, som kjennetegnes av et gjensidig avhengighetsforhold mellom deltakere som går sammen om å løse komplekse, felles mål som ingen av partene kan gjennomføre på egen hånd (391).

Følgelig er det noen faktorer som spiller inn ved vurderingen av samarbeidsform/kjennetegner samarbeidet;

1) hvem deltakerne er 2) hvorvidt deltakerne har samme eller ulike mål med samarbeidet 3) hvor avhengig deltakerne er av hverandre og 4) i hvilken grad samarbeidet har behov for overordnet styring for å oppnå målene (McNamara 2012, 391).

2.1.1 Hvorfor er det viktig å tydeliggjøre skillet mellom de ulike samarbeidsformene?

McNamara viser til uklarheter rundt hvordan de ulike samarbeidsformene skal forstås (2012, 390). En av grunnene til at konkrete avgrensninger i denne sammenhengen er viktig, er at teorien innen samarbeidsfeltet riktignok er god på områder i arbeidslivet som offentlig sektor og samfunnstjenester, men at den bredere interorganisasjonelle litteraturen er generelt utydelig. Som eksempel viser McNamara til en artikkel hvor begrepene «samarbeid» og «samhandling» blir brukt om hverandre i teorien og at dette kan resultere i at grunnleggende teorier innen feltet blir svekket (390).

En annen grunn til at konseptuell tydlighet er viktig er knyttet til den praktiske delen av samarbeidet. Ifølge McNamara peker en stor del av den eksisterende litteraturen på at de ulike samarbeidsformene utløses av noen gitte forhold og faktorer (2012, 390). Et eksempel i denne sammenhengen basert på rammeverket til McNamara, er *tillitsaspektet*. Mens tillit ved *samhandling* - det vil si mellom selvstendige aktører - ikke er et krav men kan utvikles, er tillit ved *samarbeid* - hvor aktørene er avhengig av hverandre for å oppnå målet - et avgjørende moment for måloppnåelse (392).

En tenkbar konsekvens av å bruke «*feil*» samarbeidsmetode, kan følgelig lede til at avgjørende faktorer – her; *tillit* – ikke er tilstede og dermed at samarbeidet ikke får best tenkelig resultat. En mulig ringvirkning av et inkonsistent/uryddig bruk av begrepene i praksis, er dermed at fokus blir skjøvet vekk fra faktorer som kjennetegner de respektive samarbeidsformene og som er avgjørende for at resultatet skal bli så effektivt som mulig.

2.2 Rammeverket til McNamara

Basert på eksisterende litteratur og forskning innen samarbeid som fagfelt, har McNamara utarbeidet et teoretisk rammeverk som er tenkt som hjelpemiddel for hvordan de ulike samarbeidsformene skal tolkes og implementeres i praksis (2012, 390) (*se figur 1*). McNamara understreker at rammeverket presenterer en rendyrket versjon av forskjellene mellom samarbeidsformene og at overlapping kan forekomme (392).

Rammeverket tar utgangspunkt i at offentlig sektor er en av aktørene og består i utgangspunktet av ti elementer (2012, 392). I det følgende skal elementene presenteres og forklares nærmere, men først er det noen avgrensninger som må tas og forhold som må avklares. I forbindelse med rammeverket, bruker McNamara gjentatte ganger ordet ”*organisasjon*” ved beskrivelsen av de ulike interaksjonsformene. I denne undersøkelsen er det ikke gitt at organisasjoner er en del av samarbeidet og i den grad de er involvert, stilles de på lik linje med individuelle aktører. På grunnlag av dette, benytter jeg istedet *deltaker*, *aktør* eller *part* i disse tilfellene.

Et annet aspekt er at undersøkelsen tar for seg samarbeid initiert av ideelle aktører på et lokalt nivå, noe som etter min mening utelukker begrepet ”*uregjerlige problemer*”. McNamara legger her til grunn at organisasjoner er deltakere og at interaksjonen retter seg mot løsning av konflikter eller problemer som oppstår som følge av territorielle utfordringer eller kontrollproblem. Siden denne undersøkelsen tar for seg skolehageprosjekter initiert på lokal nivå, mener jeg at uregjerlige problemer som definert her, ikke er tilstede (2012, 396). I tillegg anser jeg at elementene *ressurstildeling* og *systemtenking* heller ikke er aktuelle i denne sammenhengen – en påstand som jeg begrunner med at definisjonene til McNamara også her legger betydelig vekt ved at organisasjoner er en del av samarbeidet (397).

Dette resulterer i følgende syv elementer; *design*, *formalitet*, *selvstendighet*, *nøkkelpersoner*, *beslutningstaking*, *informasjonsdeling* og *tillit*. Elementene gjenspeiles også i faktorene nevnt tidligere; *deltakere*, *samme eller ulike mål*, *grad av avhengighet* og *behov for styring* og danner grunnlaget for intervjuguiden (McNamara 2012, 391).

Design blir av McNamara forklart som ”*hvordan den administrative strukturen i ulike grader støtter den kollektive innsatsen*” (2012, 392). Utgangspunktet for *samhandling* er at aktørene

agerer på et selvstendig grunnlag og uten å endre på eksisterende strukturer for å oppnå målene. Ved *samkjøring* benytter man seg av koblinger på tvers av hierarkiske strukturer for å fastsette roller og ansvarsfordeling mellom ellers autonome aktører. I *samarbeidsprosjekter* går aktørene sammen og lager en struktur for å gripe an felles interesser (393).

Formalitet tar utgangspunkt i at samarbeidet er en avtale der partene i større eller mindre grad er blitt enige om roller og ansvar for en kollektiv innsats. *Samhandling* er ifølge McNamara en kortvarig samarbeidsform hvor man interagerer med andre aktører gjennom løse koblinger (2012, 393). Den er basert på innsikten at samarbeidet innebærer en unik mulighet for informasjonsdeling og for å bygge kapasitet for å oppnå individuelle mål. Ved *samkjøring* derimot, etableres mer formelle relasjoner for å oppnå målene, noe som fører til klarere rollefordelinger. Jo høyere forpliktelser, desto mer formalitet. I prosjekter som er bygd på *samarbeid* tar deltakerne i bruk både formelle og uformelle beslutninger for å bestemme roller og ansvar i fellesskap (393).

Organisatorisk selvstendighet handler om hvordan aktørene agerer mer eller mindre selvstendig for å oppnå ett mål (2012, 393). Ved *samhandling* opererer aktørene på et helt selvstendig grunnlag og prosedyrer og regler på tvers av aktører eksisterer ikke, siden denne interaksjonsformen forutsetter at samtlige involverte har sine egne individuelle mål. Når det kommer til *samkjøring* er aktørene delvis selvstendige. Dette siden *samkjøring* bygger på idén om at aktørene enkelte ganger kan styre arbeidet alene, men at autoriteter også kan utvikle overordnede instruksjoner som påvirker arbeidet. I *samarbeidsprosjekter* gir deltakerne i noen grad avkall på selvstendigheten sin til fordel for å etablere regler i fellesskap for det kollektive godet (393).

Beslutningstaking tar for seg måten partene oppnår enighet på som et ledd i måloppnåelsen (2012, 396). Ved *samhandling* er selvstendighet et sentralt aspekt, hvor aktørene fokuserer på å oppnå individuelle mål. Beslutninger fattes derfor uavhengig av andre aktører. I tilfeller hvor *samkjøring* blir implementert, er beslutningsprosessen sentralisert, mens man i *samarbeidsprosjekter* tar beslutninger som rører samarbeidets retning og aktivitet sammen i en deltakende prosess (396).

Nøkkelpersoner defineres som aktører som har et overordnet ansvar for å gjennomføre partnerskapet (McNamara 2012, 394). McNamara legger til at man gjennom å kartlegge aktører som for eksempel har formell autoritet og som kontrollerer nøkkellressurser, også kan skille mellom de ulike interaksjonsformene. Siden partene i *samhandlingsprosjekter* ofte opererer på et selvstendig grunnlag, skjer interaksjonen med andre aktører gjennom løse forbindelser og med liten innblanding av ressurser. Ved prosjekter preget av *samkjøring*, er det aktører med en formell tilsynsrolle som har ansvaret for å iverksette partnerskapet og er ifølge McNamara avgjørende for suksess (394). Innen *samarbeidsprosjekter* spiller alle involverte aktører en viktig rolle ved gjennomføringen av samarbeidet. For å oppnå enighet, opererer aktørene her gjennom forhandlinger og overveielser innan i gruppen for å oppnå et kollektivt mål (395).

Informasjonsdeling dreier seg om i hvilken utstrekning deltakerne kommuniserer og deler informasjon som er nødvendig for å oppnå målet (McNamara 2012, 395). Innen *samhandling* formidles grunnleggende informasjon gjennom uformelle kanaler og man antyder her at informasjon som oftest *deles* fremfor å *kommuniseres*, som et slags enveis-kommunikasjon. *Samkjøring* derimot, bygger på bruken av mer formelle kommunikasjonskanaler ved utvekslingen av informasjon. Ved *samarbeid* vektlegges åpen og hyppig kommunikasjon for å bygge en platform for allmenn kunnskap og forståelse blant deltakerne (395).

Tillit forklares av McNamara som en gjensidig forståelse og tro på at alle involverte parter jobber mot kollektiv handling (397). Sterke tillitsrelasjoner er ikke en nødvendighet ved *samhandling*, siden selvstendighet er et sentralt aspekt og partenes individuelle mål står i en overordnet posisjon. Derimot *kan* tillit utvikles i tilfeller hvor aktørene deler informasjon på en oppriktig måte (398). I *samkjøringsprosjekter* står tillit i den øverste delen av den hierarkiske strukturen, sentralt. Her benytter man seg av tillit for å overtale og kommunisere til de underordnede om betydningen av å jobbe sammen for å oppnå målet. Ved *samarbeid* er tillit på alle nivåer avgjørende for at kollektive handlinger skal kunne gjennomføres. Siden denne type interaksjon bygger på en gjensidig avhengighet er tillit en grunnleggende faktor, blant annet for at aktørene skal ha en tro på at de øvrige involverte er engasjerte i det kollektive målet og handler innenfor de etablerte reglene (398).

Et sentralt aspekt ved valget å bruke McNamaras rammeverk som teoretisk grunnlag, er min mer eller mindre implisitte oppfatning at all form for samarbeid forutsetter at *noen* styrer og fører samarbeidet fremover. Man kan se trekk av styrings- og koordineringsaspektet fra redegjørelsen over i momentene design, formalitet, organisatorisk selvstendighet, beslutningstaking og nøkkelpersoner.

Selv om det kan diskuteres hvorvidt rammeverket til McNamara har direkte overføringsverdi til en norsk kontekst og til lokalt initierte samarbeid, kan det like fullt ses som *nettopp* et rammeverk. Dette fordi det tar opp noen fundamentale, empiriske forskjeller mellom samarbeidsformene og dermed også setter lyset på faktorer som nyanserer samarbeid som fagfelt – selv i tilfeller hvor offentlig sektor ikke er en overordnet aktør. .

I en senere artikkel tar McNamara for seg en annen svakhet ved eksisterende teori innen samarbeidsfeltet (2020, 49). Her henviser hun til at et gjennomgående trekk ved forskningen er fokuset på forhold knyttet til *vellykkede* samarbeid og tilnærmet ingen forsøk på å forstå hvorfor noen samarbeid mislykkes. McNamara setter også spørsmål ved hvorvidt begrepet «vellykket» skal vurderes ut fra resultatet av samarbeidet, eller om det skal legges vekt ved selve prosessen (49).

Det samarbeid som forekommer i det enkelte skolehageprosjekt i denne undersøkelsen er nødvendigvis ikke likeverdig med det mest ideelle. Av den grunn blir den andre delen av problemstillingen - å identifisere fordeler og problemer – et sentralt moment som forhåpentligvis bidrar til å styrke kvaliteten på undersøkelsen, men også samarbeid som fagfelt.

2.2.1 Samarbeid i den historiske utviklingen

For å bedre forstå kompleksiteten rundt samarbeid og behovet for forskning og utvikling på området, kan det være hensiktsmessig å se til den historiske konteksten. Man kan se noen likheter mellom de tre samarbeidsformene og utviklingen av de ulike styringsparadigmene. I boken *Det kommunale laboratorium* tar Morten Øgård for seg den vestlige verdens historiske styringsmodeller fra Webers idealiske byråkratimodell - også kalt *administrasjonsmodellen* - med egenskaper som hierarkisk styring, sentralisering og kollektivism, til New Public Management (NPM), som kjennetegnes av markedsstyring, desentralisering/delegering og

individualisme (2014, 95, figur 5.1). Her kan man trekke paralleller til henholdsvis samkjøring og samhandling som samarbeidsformer. *Samkjøring* kjennetegnes av en formell styring fra overordnet nivå, at beslutninger fattes sentralt og at kontrollen er hierarkisk strukturert (McNamara 2012, 392). Disse egenskapene er i tråd med kjerneverdiene til den tradisjonelle administrasjonsmodellen. Ifølge Asbjørn Røiseland og Signy Irene Vabo er det fra denne epoken begreper som *stat*, *sivil* og *marked* stammer og som den dag idag farger måten vi ser på statsmakten (2019, 24).

Noen av særtrekkene ved *samhandling*, er at aktørene selv styrer sine individuelle målsettinger og at beslutninger gjennomføres på et lavere nivå, uten å involvere den øverste ledelsen (McNamara 2012, 392). I tillegg skjer arbeidet innen den eksisterende organisasjonsstrukturen. Disse egenskapene gjenspeiles i høy grad i NPM-tankegangen, hvor spesialisering og desentralisering står sentralt (Røiseland og Vabo 2019, 20).

2.3 Samstyring

Samarbeid er ifølge McNamara den tredje interaksjonsformen og kjennetegnes av at målsetting og beslutninger blir avklart i fellesskap og at partene samarbeider om å utføre oppgaver gjennom en slags nettverksstruktur (2012, 391).

Ifølge Røiseland og Vabo har denne samarbeidsformen en del fellestrekk med den tredje reformtrenden - New Public Governance (NPG) - som vokste fram i slutten av 1990-tallet (2019, 20). Forfatterne mener at New Public Governance kan ses som et svar på den alt økende kompleksiteten innen to områder - *produksjon av tjenester* og *iverksetting av offentlig politikk* - noe som førte med seg en anerkjennelse av behovet for samarbeid på tvers av organisasjoner og styringsnivåer. Røiseland og Vabo har valgt å bruke *samstyring* som norsk oversettelse og definerer begrepet som «*den ikke-hierarkiske prosessen hvorved offentlige og private aktører og ressurser koordineres og gis felles retning og mening*» (2019, 21). Gjennom å peke på koordinering og styring som sentrale moment, referer forfatterne her til hvordan offentlig politikk iverksettes.

Røiseland og Vabo nevner tre kjennetegn ved samstyring (2019, 22). For det første er partene avhengig av hverandre for å oppnå et felles mål, for eksempel gjennom at den ene parten har økonomiske kvaliteter og den andre parten har kunnskapen. For det andre - og siden aktørene

er avhengige av hverandre - skjer beslutningene gjennom forhandlinger, noe som betyr at styring må skje på en ”mykere” måte enn tradisjonell hierarkisk styring. For det tredje bygger samstyring på forutsetningen at samarbeidet er planlagt og målorientert og altså ikke basert på tilfeldige aktører (22).

2.1 Samskaping

Røiseland og Vabo poengterer at *samskaping* er enda et begrep som kan kobles til New Public Governance (2019, 21). Samskaping kan knyttes til de alt knappere ressursene fra det offentlige og de økende forventningene og mer komplekse problemene fra samfunnet og handler om hvordan innbyggerne aktivt kan involveres i utviklingen av tjenester og problemløsning.

Man kan følgelig tolke det i retning av at New Public Governance er opphavet til to nye reformtrender på senere år; mens samstyring referer til *styringsaspektet* og et økt behov for koordinering av samarbeid, kan samskaping kobles til selve *produksjonen eller utviklingen av nye eller eksisterende varer eller tjenester*. I det offentlige skjer vare- og tjenesteproduksjon etter tradisjonen hovedsakelig gjennom noen form for styring og koordinering og kan man derfor hevde at samskaping står for en litt ukonvensjonell måte å skape nye samfunnsløsninger.

Torfinng, Sørensen og Røiseland understreker at samskaping ikke er et nytt fenomen (2020, 28). Gjennom tidene har samskaping mellom offentlige, private og frivillige aktører stått sentralt i utviklingen av utallige samfunnsfelt, blant annet innen velferd og industriutvikling (28). Den historiske samskapingen oppsto som et supplement på områder hvor det var utilstrekkelige ressurser og hadde en uformell karakter, mens dagens samskaping har mer formelle trekk (28).

Ifølge Torfinng et al. innebærer samskaping ikke bare at man slår fra seg idéen om overordnet styring og atskilte deltakere med ulike roller (2020, 29). Man kan også se samskaping som en kontrast til den mer tradisjonelle samstyringsmodellen, hvor man overlater til private aktører å utføre en tjeneste eller å skape et produkt – såkalt *outsourcing* (29). Samskaping handler om at aktørene går sammen om å utvikle en løsning gjennom dialog mellom de aktører som står nærmest lokalsamfunnet (29).

Kobro og Bjørnerud fortydliger at samskaping ikke har en formell *definisjon*, men blir brukt i det vesentligste for å dekke en type samarbeid som finner sted mellom offentlig og frivillig sektor (2021, 5). Ifølge Kobro og Bjørnerud er samskaping preget av likeverdighet hvor aktørene går sammen for å eksempelvis løse utfordringer eller skape et produkt eller en tjeneste i fellesskap (5).

Ut fra drøftingen over vedrørende samstyring og samskaping, er en sentral forskjell å gjenkjenne. Mens samstyring indikerer et overordnet behov for styring, legger samskaping opp til at deltakerne interagerer på lik linje *uten* overordnet styring. Hvilke begreper som fremtoner seg i denne undersøkelsen gjenstår å finne ut av. På bakgrunn av dette kommer jeg derfor i kapittelet om analyse og diskusjon til å bruke det neutraliserende ordet *samarbeid*.

Kan all governance knyttes til samarbeidsprosjekter på lokalt nivå?

Røiseland og Vabo fortydliger at samstyring kan skje på *organisatorisk nivå*, *nettverksnivå* og som *partnerskap* (2019, 24). Organisasjoner er vanligvis hierarkisk strukturert og står i utgangspunktet i kontrast til definisjonen av samstyring som en *ikke-hierarkisk prosess*. Senere litteratur viser imidlertid klare tendenser til at man også innen organisasjonsteorien ser betydningen av interorganisatoriske relasjoner.

Vedrørende samstyring på *nettverksnivå*, refererer Røiseland og Vabo til de danske forskerne Eva Sørensen og Jacob Torfing, som nevner *horisontale sammenknytninger*, *gjensidig avhengighet* og *beslutning gjennom forhandlinger*, som kjernebegreper. Definisjonen av samstyring som *partnerskap*, favner ifølge forfatterne bredt og innebærer et samarbeid mellom minst to aktører som har et felles ansvar for resultatet (25). Teorien til Røiseland og Vabo underbygger følgelig at samstyring kan skje på ulike nivåer og med ulike aktører, men er avhengig av hvilke som er aktører og hvordan samarbeidet er oppbygd.

Foregående diskusjon får støtte fra Elizabeth A. Moore & Tomas M. Koontz, som presenterer ulike dimensjoner av samstyring, avhengig av hvem som er deltakere (2010, 453). Moore & Koontz fremstiller en skala med virksomhetsbasert samstyring i den ene enden, borgerbasert samstyring i den andre og hybrider i midten. Et aspekt som er verdt å merke seg her, er sammensetningen av aktører og hvordan dette påvirker samarbeidet og er å gjenkjenne

som et av elementene i rammeverket til McNamara (2012, 392). Når dette er sagt, framhever Røiseland og Vabo at det i et gjennomregulert samfunn som det norske, er uvanlig at offentlig sektor ikke er involvert på en eller annen måte (2019, 12).

3 Metodisk tilnærming

Det grunnleggende bidraget i dette kapittelet er hentet fra *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2016). Boken gir en bred og oversiktlig forståelse av de samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene, samt viktige forskjeller mellom dem. Som kompletterende faglitteratur har jeg valgt Aksel Tjoras *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2018), som på en illustrerende måte belyser en rekke aspekter som er sentrale for forskningsmetoden i denne undersøkelsen.

Innen samfunnsvitenskapelig forskning finnes det hovedsakelig to tilnærminger for å generere ny kunnskap om den sosiale virkeligheten; kvalitativ og kvantitativ metode – også kalt «myke» og «harde» data (Johannessen et al. 2016, 33). Ifølge forutnevnte forfattere, ligger det hovedsakelige skillet mellom metodene i hvordan data registreres og analyseres (2016, 239). Myke data kan være eksempelvis tekst, lyd eller bilder og fremstilles gjerne gjennom intervjuer, mens harde data er kvantifiserbare gjennom tall, som for eksempel kjønn, alder og inntekt (33). Man kan si at valget av metode i stor grad styres av *hva* man ønsker å forske på og hvorvidt man ønsker å gå i *dybden* på et forskningsspørsmål eller foreta en bredere undersøkelse av et fenomen. Samtidig setter valget av metode noen rammer for hvordan veien går i det videre arbeidet.

3.1 Forholdet mellom virkelighet, empiri og teori

Uavhengig av metodevalg, er utgangspunktet innen samfunnsvitenskapelig forskning at all empiri må kunne kobles til teori på en eller annen måte (Johannessen et al. 2016, 47). Dette kan hovedsakelig gjøres gjennom enten *deduksjon* eller *induksjon*. Deduksjon innebærer at man tar utgangspunkt i eksisterende teori og ut fra denne trekker enkelte slutsatser, mens induksjon betyr at man utgår fra spesikke tilfeller og ut fra disse lager generaliseringer (47).

Tjora tar imidlertid for seg en tredje type tilnærming – *abduksjon* (2018, 223). Abduksjon kan sies å være en kombinasjon av deduktiv og induktiv metode, siden den til stor del tar utgangspunkt i eksisterende teori, men også åpner for at den empiri som blir generert kan danne grunnlaget for ny kunnskap. På denne måten, får de funn jeg som forsker avdekker i undersøkelsen en legitimitet til å «stå på egne bein», selv om de kanskje avviker fra det som var den opprinnelige teorien.

Et viktig aspekt å ta med seg i alle faser av et forskningsprosjekt - uansett metode - er at all data er et resultat av noens oppfatning av virkeligheten (Johannessen et al. 2016, 34). Denne oppfatningen baserer seg i sin tur på den forforståelse som hvert enkelt individ har om et fenomen i form av kunnskap, erfaringer og betraktninger (34). Man kan dermed si at empiri er et resultat av menneskers subjektive meninger om den sosiale virkeligheten og dette er et forhold man må ta med seg i det videre arbeidet.

3.2 Valg av metode

Ved valget av metode hadde jeg tidlig i prosessen en oppfattelse av at en kvalitativ tilnærming var mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen min. Bakgrunnen til dette er forankret i utsagnet til Johannessen et al. om at kvantitative metoder fanger bredt, mens kvalitative tilnærminger går i dybden (2016, 28). For å besvare problemstillingen skal jeg hente inn kunnskap fra personer som har erfaring fra samarbeidet i skolehageprosjektene, gjennom å gå i dybden på noen få utvalgte prosjekter. I denne sammenhengen er det passende å gjenta problemstillingen;

«hva slags type samarbeid fremmes i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til denne typen samarbeid?»

Problemstillingen er følgelig todelt og for å besvare det første spørsmålet om hva slags type samarbeid som forekommer i skolehager, er det avgjørende at man har mulighet til å gå i dybden på noen utvalgte skolehageprosjekter. Grunnen for metodevalget er også forankret i det andre spørsmålet i problemstillingen, som er ønsket om å avdekke fordeler og problemer knyttet til samarbeidet. For å kunne identifisere slike faktorer er man avhengig av å få frem spesifikk kunnskap om noen utvalgte prosjekter og fra noen utvalgte aktører. Også for dette formålet ut til at en kvalitativ tilnærming er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen.

3.3 Forskningens kvalitet

Tatt i betraktning at den kvalitative tilnærmingen i høy grad er basert på forskning og analyser av samspillet mellom mennesker, er den også et resultat av noens fortolkninger av den sosiale virkeligheten og av relasjoner og hendelser. For å vurdere kvaliteten på slik forskning, er det

noen forhold man må være seg bevisst og som fungerer som et slags filter på den empiri som blir forsket frem.

3.3.1 Transparens

Transparens blir av Aksel Tjora forklart som en av de viktigste forutsetningene for god forskning og handler om at leserne skal få et godt innblikk i forskningen for å kunne vurdere kvaliteten på den (2018, 248). Dette kan for eksempel gjøres gjennom at forskeren registrerer de valg som er tatt og de endringer som eventuelt er gjort underveis og på andre måter formidler fremgangsmåten.

Transparens som kvalitetsindikator blir særlig annet tatt hensyn til i kapitlet om «metode». Her har jeg tydelig forklart hva jeg har gjort og de valg jeg har tatt og viser på denne måten høy grad av transparens. I tillegg henviser jeg i noen av underkapitlene til vedlegg som gjør det mulig for leseren å enkelt navigere mellom teksten og tilhørende bilag og på denne måten få god kjennskap til tankegangen. Et annet eksempel på god transparens er hvordan jeg i analysekapittelet lar leseren få innblikk i datamaterialet gjennom konkrete eksempler fra intervjuene.

3.3.2 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

Tjora forklarer *gyldighetsbegrepet* som hvorvidt de svarene vi finner i forskningen vår, faktisk er svar på de spørsmål vi prøver å stille – en slags logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn (2018, 232). Gjennom å systematisk gjøre rede for alle steg i forskningsprosessen gjør man det mulig for utenforstående å ta del av logikken bak de valgene som er tatt og å vurdere sammenhengen (234).

Et eksempel på hvordan gyldighetsaspektet blir godt ivaretatt er hvordan jeg har redegjort for valget av datainnsamlingsmetode. Gjennom å vurdere alternativene og begrunne valgene godt, har jeg lagt til rette for høy grad av gyldighet - både som en kvalitetssjekk ovenfor meg selv, men også slik at andre lesere skal få tillit til forskningen.

Et annet eksempel på gyldighet er koblet til spørsmålene i intervjuguiden. Velformulerte spørsmål som er forankret i problemstillingen, åpner for at man til en viss grad får svar som er relevante for det man ønsker å undersøke. I intervjuene la jeg imidlertid merke til at

informantene noen ganger besvarte spørsmålene ut fra hvordan de *ønsket* at samarbeidet hadde blitt gjennomført, heller enn hvordan det faktisk ble. Et eksempel på dette er mitt spørsmål om hvorvidt det er mulig å dele opp prosjektet i ulike faser. På dette, svarte noen av informantene;

« Nei...og det er kanskje det vi burde ha gjort litt bedre»

(Informant 2)

« Ja det er målet. Vi har ikke fått det så veldig bra til, det der. Vi har altfor lite tid. Men vi skulle gjerne ha lagd en årsplan - det har vært målet vårt - men vi har ikke fått tid til det»

(Informant 8)

Et annet spørsmål i denne sammenhengen var om det ble opprettet et slags

«organisasjonskart» eller struktur innledningsvis eller senere i samarbeidet, som tydeliggjorde på hvilken måte deltakerne skulle samarbeide. Noen av svarene her var;

« Nei. Det hadde vært altfor profesjonelt for oss, men det kunne være fint. Det er jo ett sånt kart jeg prøver å lage inni meg nå, for å finne rollene»

(Informant 1)

«Det (også) skulle jeg gjerne ha gjort. Jeg savner sånn ordentlig struktur og orden på det. Det flyter litt»

(Informant 2)

Situasjoner slik som illustrert over er kanskje ikke det man som forsker har sett for seg i første omgang, men i denne undersøkelsen har det vist seg å være nokså ofte forekommende. Dette kan muligens ha en sammenheng med at spørsmålene i stor grad inviterer informantene til refleksjon over sin egen situasjon, noe som i sin tur stemmer godt overens med egenskapene til kvalitative forskningsmetoder om å gå dypere inn i menneskers kunnskap, erfaringer og betraktninger (Johannessen et al. 2016, 34). Etter min mening kan det som eventuelt kan ses som en svakhet i denne sammenhengen. Fanges opp av det andre spørsmålet i problemstillingen, som tar for seg fordeler og utfordringer ved samarbeidet. Her får informantene mulighet til å studere samarbeidet med et kritisk blikk og dermed bli bevisst eventuelle sider ved samarbeidet som har forbedringspotensiale.

Når det kommer til *pålitelighet*, mener Tjora at alle samfunnsforskere har noen grad av engasjement knyttet til valget av forskningstema, som kan påvirke de valg man tar og hvordan man tolker empirien (2018, 235). Tjora mener videre at forskerens posisjon her kan oppfattes

som *støy* i prosjektet gjennom at det kan påvirke resultatet. Gjennom å være sin egen posisjon bevisst, mener jeg at man allerede har styrket påliteligheten i noen grad. Mitt utgangspunkt i denne undersøkelsen handler om at jeg har et sterkt engasjement knyttet til å gjennomføre et skolehageprosjekt i bydelen min, men jeg har ingen tidlige erfaringer av denne type prosjekter. I tillegg stiller jeg med et åpent sinn og en genuin interesse for å undersøke problemstillingen.

Tjora hevder at innen nesten all samfunnsforskning er *generalisering* ett mål (2018, 238). Innen kvantitative forskningsmetoder er generalisering gjennom statistikk en utbredt og allment akseptert tradisjon, mens spørsmålet om generalisering innen kvalitativ forskning stadig diskuteres. Forskningen i denne masteroppgaven legger opp til en generalisering innen noen gitte rammer. Min intensjon med undersøkelsen er å identifisere samarbeidet i et antall skolehageprosjekter, sett fra perspektivet til personer som har vært med å startet prosjektet. Tatt i betraktning at denne forskningen er et resultat av min tolkning og analyse som forsker og informantenes subjektive erfaringer av fenomenet, bør det ikke hevdes at de funnene som blir gjort blir til en allment akseptert sanning, men at de muligens kan generaliseres innenfor rammen av den målgruppen som er formål for forskningen. I tillegg kan det også tenkes at funnene i beste fall kan overføres til lignende prosjekter med de samme egenskapene - og tilsvarende målgruppe.

3.4 Intervjuprosessen

Valget av datainnsamlingsmetode, falt på *intervju* siden dette er god måte å fange opp informantens meninger, holdninger og erfaringer av et fenomen (Johannessen et al. 2016, 145). Det er også den mest utbredte datageneringsmetoden innen kvalitativ forskning. Gjennom å bruke denne datainnsamlingsmetoden, er min forhåpning å generere et tilstrekkelig solid empirisk grunnlag for å besvare problemstillingen.

3.4.1 Valg av intervjumetode

Innen kvalitativ metode kalles de deltakere som man forsker på *informanter* (Johannessen et al. 2016, 113). I denne setningen er det sentralt å understreke at den empiri som blir forsket frem er basert på noen menneskers fortolkninger av virkeligheten gjennom flere ledd. For det første gjennom informantenes oppfatning av et gitt fenomen, men også fortolkninger i form

av forskerens analyse av den data som blir generert. Intervjuer kan gjennomføres på en mer eller mindre strukturert måte og som i varierende grad legger til rette for fordypninger utenom de på forhånd bestemte spørsmålene. Graden av struktur kan ses på en skala fra *ustrukturerte* etter *åpne intervjuer*, som i stor grad bærer preg av en samtale, til *strukturerte intervjuer* med faste svaralternativer (148).

Jeg valgte *semistrukturerte intervjuer* som datainnsamlingsverktøy. Johannesen et al. forklarer at hensikten med semistrukturerte intervjuer er å lage rom for en relativt fri samtale rundt noen utvalgte temaer (2016, 148). Rekkefølgen på spørsmålene kan variere og man benytter seg av *åpne spørsmål*, som gir informantene mulighet for å fortelle mer inngående om fenomenet der de har behov for det. En stor forskjell fra strukturerte intervjuer er at semistrukturerte intervjuer ikke har faste svaralternativer, men at informantene her svarer med egne ord, noe som betyr at forskeren har mindre kontroll på hvordan informanten svarer. Dette kan også generere mer arbeid i analysefasen.

Ved valget av intervjumetode erindret jeg meg noen erfaringer jeg og min studiekollega gjorde oss etter intervjuprosessen i bacheloroppgaven. Som førstegangsintervjuere, var vi veldig konsentrerte om å følge intervjuguiden nøye uten å nødvendigvis vie så mye oppmerksomhet til de svar som ble gitt. I etterkant konkluderte vi med at vi ved noen tilfeller kunne hatt en fordel av å supplere spørsmålene med følgespørsmål for å få en dypere innsikt i informantens erfaringer på området. I utformingen av intervjuguiden til denne masteroppgaven var dette et forhold prøvde jeg å være mer bevisst. Selv om det kan være en vanskelig oppgave i praksis, sannsynliggjøres sjansene for at slike mulighetsrom blir fulgt opp ved å sette opp noen tomme underpunkter i intervjuguiden. Erfaringsmessig kan tiltak som dette også føre til økt kvalitet på forskningen. I praksis erfarte jeg at dette ble enklere å få til etter at jeg gjennomført noen intervjuer og lært meg spørsmålene mer eller mindre utenat. Først da kunne jeg bruke mer tid på å lytte til hva informantene faktisk sa og dermed følge opp med supplerings spørsmål ved behov. Denne tankegangen samsvarer godt med valget av semistrukturerte intervjuer, som åpner opp for digresjoner hvor informantene tillater det - til forskjell fra strukturerte intervjuer, som legger opp til en mer begrenset intervjuform (Johannesen et al. 2016, 148).

3.4.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden i denne undersøkelsen ble strukturert ut fra eksisterende teori innen samarbeidsfeltet, med underpunkter som i tilfeller hvor det var aktuelt, ga informantene rom for å gi utfyllende informasjon. Semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode samsvarer særlig godt med første delen av problemstillingen, som er å undersøke hva slags type samarbeid som fremmes i skolehageprosjekter.

Ifølge Johannessen et al. inneholder et semistrukturert intervju i utgangspunktet følgende faser; *introduksjonsspørsmål*, *overgangsspørsmål*, *nøkkelspørsmål* og *avslutningsspørsmål* (2016, 150). Introduksjonsspørsmål er enkle, konkrete spørsmål som egner seg som innledning og som ikke krever så mye refleksjon, eksempelvis vedrørende informanten selv. Overgangsspørsmålene er det som binder sammen den innledende delen med hoveddelen og sørger for en naturlig overgang fra generelle betraktninger til informantenes personlige erfaringer.

I intervjuguiden lagde jeg en struktur bestående av noen få introduksjons- og overgangsspørsmål innledningsvis, etterfulgt av en rekke nøkkelspørsmål i hoveddelen og til sist ett avslutningsspørsmål for å fange opp aspekter som ikke blitt berørt tidligere i intervjuet (se vedlegg 1). I forkant av intervjuene oppsto ved flere tilfeller hva jeg erfarte som en umiddelbar og utvungen dialog mellom meg og informantene, der informantene på eget initiativ fortalte litt om skolehagen og jeg fortalte om forskningsprosjektet. Dette fungerte som et slags gjensidig introduksjon og oppvarming og førte til en naturlig overgang til selve intervjuet. En mulig grunn til dette kan tenkes å være at de informanter som stilte opp på å la seg intervjuet, har til felles at de har et særlig interesse for skolehager, som jeg i tillegg deler med dem og at det derfor ble et naturlig samtaleemne mellom oss. I tillegg fant seks av de åtte intervjuene sted i skolehagene, noe som også mest sannsynlig bidro til denne situasjonen.

Nøkkelspørsmålene utgjør kjernen i intervjuet og det er her informantene gis rom for å fordype seg i ulike deler av forskningstemaet (Tjora 2018, 150). Ved utformingen av intervjuguiden var det en noe utfordrende balanse å på den ene siden lage overordnede spørsmål som dannet et rammeverk for intervjuet og på den andre siden gi nok rom for å avdekke viktige forhold som ikke var kjent fra før. Her tar Tjora for seg et viktig aspekt; noen informanter trenger kun det ene spørsmålet for å selv guide intervjueren gjennom store deler

av intervjuguiden, mens andre har behov for oppfølgingsspørsmål underveis for å tette eventuelle hull i intervjuguiden (146). For å bøte på det, mener Tjora at det er viktig å ha tenkt gjennom mulige oppfølgingsspørsmål eller stikkord for hvert refleksjonsspørsmål (146). Dette aspektet har koblinger til mine tidligere nevnte erfaringer fra bacheloroppgaven. Ved flere tilfeller under intervjuene, opplevde jeg et behov for suppleringspørsmål. Et eksempel er mitt (forskers) spørsmål om hvilke aktører som var involvert i de ulike fasene.

Informant (I): «I planleggingen så var det jo meg, en frivillig organisasjon og skolen»

Forsker (meg): «Mener du skoleledelsen?»

I: «Ja, ledelsen på skolen.»

På denne måten bidro oppfølgingsspørsmålet til at viktig informasjon ble oppdaget.

Gjentatte ganger erfarte jeg at informantene uoppfordret snakket om fordeler og utfordringer underveis i intervjuene, slik at når vi kom til spørsmålene i slutten av intervjuet - som handlet om nettopp fordeler og utfordringer - var de allerede delvis besvarte. Dette mener jeg er en forventet effekt av å benytte et semistrukturert intervju, som jo legger opp til at forsker og informant kan snakke mer løst rundt teamene i ulik rekkefølge (Johannesen et al. 2016, 148). Informanten fikk gjennom denne intervjumetoden en mulighet til å fortelle mer fritt om sine erfaringer, noe som jeg oppfattet førte til en uformell og avslappet atmosfære. Man kan også argumentere for at dette bidro til å styrke tilliten mellom forsker og informant.

Avslutningsspørsmål er tenkt å lede oppmerksomheten bort fra tema for intervjuet på en ryddig måte (Johannesen et al. 2016, 150). Når det nærmer seg slutten av intervjuet kan man gjøre informanten oppmerksom på dette, slik at vedkommende får mulighet for å oppklare eventuelle uklarheter eller komme med spørsmål eller kommentarer knyttet til diskusjonen (150). Gjennom avslutningsspørsmålet, fikk informantene mulighet til å fortelle om ting som jeg ikke spurt om i intervjuet og som de syntes var viktige å belyse. Et gjennomgående trekk ved intervjuene i denne fasen var at informantene gjentok erfaringer som de gjort seg underveis i skolehageprosjektet og som de syntes var særdeles viktige for et godt samarbeid. Dette oppfattet jeg som en fin måte å oppsummere intervjuet og å «knytte sammen sekken». Aller sist i intervjuet informerte jeg deltakerne om hvordan de får resultatene fra undersøkelsen og takket for at det tok seg tid til å delta i forskningsprosjektet. I praksis hadde intervjuene en varighet på 30-40 minutter.

3.4.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Innen kvalitativ forskningsmetode er man opptatt av å undersøke et fenomen *i dybden* og det er derfor nødvendig at man avgrensner det empiriske arbeidet med å foreta et godt begrunnet *utvalg* (Tjora 2018, 40). Her blir prinsippet om *gyldighet* igjen sentralt, som blant annet skal sikre at utvalget av informanter er relevant for problemstillingen, slik at det går en rød tråd gjennom forskningen (2018, 232). I denne diskusjonen er det hensiktsmessig å gjenta problemstillingen, som setter noen rammer knyttet til utvalget av informanter; «*Hva slags type samarbeid forekommer i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til samarbeidet?*»

Innledningsvis må man ta ett valg i forhold til hvem som skal besvare problemstillingen, noe som følgelig setter rammer for hele utvalgs- og rekrutteringsprosessen. Valget falt på å utforske problemstillingen fra perspektivet til personer som har vært med å anstiftet skolehageprosjektet – med andre ord *deltatt i samarbeidet fra begynnelsen*. Dette valget begrunner jeg med at aktører som blir med i en senere fase av samarbeidet, ikke har de samme erfaringene fra de tidligste fasene av samarbeidet og dermed ikke kan besvare problemstillingen på lik linje med en aktør som har deltatt i samarbeidet fra start.

Det finnes også andre tilfeller hvor man er nødt til å foreta avgrensninger av det empiriske studiet. For den geografiske utvalgskretsen i denne undersøkelsen har jeg satt som krav at skolehageprosjektene befinner seg i Oslo-området – det vil si Oslo og nabokommunene - og dermed snevres utvalget ytterligere inn. Dette valget begrunnes med at det i Norge blant annet er store geografiske og demografiske forskjeller, som kan bidra til at områder i andre deler av landet har andre forutsetninger for å gjennomføre denne type samarbeidsprosjekter.

Et annet valg i denne sammenhengen dreier seg om hvor mange informanter man skal ha. Når det kommer til utvalgsstørrelsen, er tommelfingerregeln ifølge Johannessen et al. at utvalget skal være stort nok til å besvare problemstillingen (2016, 114). Forfatterne nevner «tid» som en faktor som kan være avgjørende i denne sammenhengen (114). Jeg har valgt å avgrense undersøkelsen til åtte etablerte skolehageprosjekter – med andre ord åtte informanter. I tillegg til at tid er et element som spiller inn på dette valget, er også det faktum at det eksisterer et begrenset antall skolehager i Oslo-området.

Når det kommer til rekrutteringsprosessen tok jeg utgangspunkt i mitt eget nettverk for å finne informanter som kunne bidra med relevant materiale for datainnsamlingen. Siden utvalgskretsen i denne undersøkelsen er forholdsvis liten, benyttet jeg *snøballmetoden* for å oppnå ønsket antall informanter. Snøballmetoden innebærer at man eksempelvis utgår fra egne kjennskaper som faller innenfor utvalgskretsen og deretter blir anbefalt nye mulige informanter som man som forsker bør komme i kontakt med (Johannesen et al. 2016, 119). I denne fasen var det noe utfordrende å oppnå et tilstrekkelig antall informanter og dette er også en av grunnene til at antallet informanter ble begrenset til åtte.

3.4.4 Utfordringer og svakheter ved utvalgs- og rekrutteringsprosessen

Mange ganger i løpet av et forskningsprosjekt, står man i en situasjon hvor man som forsker er nødt til å foreta et valg mellom ett eller flere alternativer som fører til en prioritering mellom to eller flere alternativer. I utvalgsprosessen falt valget på personer som *har tatt initiativ til å starte en skolehage*, noe som følgelig resulterte i at aktører med andre roller i prosjektet - og følgelig med andre mulige erfaringer - falt utenfor undersøkelsen.

Konsekvensen av dette valget er at aspekter som eventuelt kunne blitt identifisert av andre aktører, forblir uidentifiserte - noe som kan oppfattes som en svakhet ved undersøkelsen. Dette er dermed ikke likeverdig med at alle personer som har startet skolehageprosjekter har samme erfaringer og oppfatninger av samarbeidet. Men ved å gjøre seg selv å leseren bevisst på dette forholdet, kan det også ses som en styrke. Gjennom å konsekvent undersøke erfaringene og opplevelsene til den aktør som *var med og startet* samarbeidsprosjektet, kan man i beste fall bidra til en mer rendyrket og tydelig empiri - i tråd med den teoretiske tankegangen til McNamara (2012, 390).

En mulig svakhet i rekrutteringsprosessen er knyttet til det faktum at informantene har uttrykt en eksplisitt vilje til å delta i intervjuet og dele sine erfaringer fra samarbeidet. Det kan være mange grunner til at man velger å delta og ikke å delta, for eksempel grunnet tid, interesse eller mulighet. I denne sammenhengen kan en mulig årsak også være at samarbeidet ikke ble sånn som man ønsket, men dette vil være spekulasjon.

3.5 Forskerens etiske og juridiske ansvar

Tjora understreker at det innen all forskning finnes noen generelle etiske og juridiske retningslinjer som man må forholde seg til (2018, 46). Grunnen til dette, er at man ofte bryter brått og brutalt inn i menneskers private sfære og fordi resultatene fra forskningen skal offentliggjøres (47).

3.5.1 Forskningsetiske betraktninger

Tjora forklarer de etiske prinsippene som et slags skjønn som bør ligge implisitt i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske kravene (2018, 46). Som eksempel viser forfatteren til trekk som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet – et slags sosial intelligens – som preger den relasjonen som oppstår mellom forsker og deltaker.

Særlig i kvalitative forskningssammenheng kan det fort oppstå situasjoner som kan oppfattes som en ubalanse mellom intervjuer og informant. I slike sammenheng, er det avgjørende i forhold til både informanten og resultatene å ivareta de grunnleggende prinsippene. Et godt eksempel fra min egen forskning er knyttet til den pågående pandemien og hvorvidt intervjuene skulle finne sted digitalt eller fysisk. Av respekt for informanten og for å legge grunnen for tillit til meg som forsker, lot jeg det bli opp til informanten å bestemme på hvilken måte intervjuet skulle gjennomføres – under premissene at fysiske møter kun var mulig hvis smittesituasjonen i området tillot og at intervjuene ble holdt utendørs. Resultatet ble at seks av de åtte intervjuene ble gjennomført utendørs i selve skolehagene og i tråd med gjeldende regler om smittevern og to intervjuer ble gjennomført via Zoom.

3.5.2 Subjektive betraktninger av intervjusituasjonen

En erfaring jeg gjorde meg i denne sammenhengen er knyttet til hvor eller hvordan intervjuene foregikk. Som tidligere nevnt lå det i informantenes hender hvorvidt intervjuene skulle finne sted fysisk eller via Zoom. Etter min oppfatning er det en klar forskjell mellom å møte informantene fysisk eller å møtes digitalt. Ved de fysiske møtene oppsto det etter mitt syn en avslappet atmosfære som muligens også kunne oppfattes som en mer uformell samtale for informantene. Små og til synes ubetydelige gester som å drikke fra en kaffekopp kan bidra til å normalisere situasjonen for de av oss som ikke er komfortabel med slike settinger. Slike aspekter blir mindre fremtredende ved Zoom-møter. Her går handlinger som kan bidra til å

neutralisere forholdet mellom to personer som ikke kjenner hverandre mest sannsynligvis under radaren noe som følgelig gir en mer formell karakter til intervjuet. Med dette sagt, vil jeg hevde at dette aspektet mest sannsynlig ikke førte til at kvaliteten på intervjuene ble lavere, siden jeg mener at kroppsspråk og andre fysiske bevegelser ikke spiller en vesentlig rolle i dette formålet.

3.5.3 Juridiske retningslinjer

I tillegg til de etiske normene, som setter forventninger til den sosiale siden ved forskningen og hvordan man bør agere i interaksjon med andre mennesker, finnes det også lovpålagte regler i form av rettigheter og plikter for de innblandede.

Grunnregeln er at hvis man skal samle inn og behandle personopplysninger, må man vurdere om disse er *meldepliktige* (Johannessen et al. 2016, 88). I henhold til personopplysningsloven (2000) oppstår meldeplikt hvis man i prosjektet skal behandle personopplysninger og om disse helt eller delvis skal lagres elektronisk. Ifølge Johannessen et al. (2016, 88) er listen over hva som kan defineres som personopplysninger ikke uttømmende, slik at enhver opplysning som kan føre til identifisering av et individ – enten direkte eller indirekte - er å anse som personopplysning. Dette gjelder enten direkte opplysninger som navn og personnummer, men også opplysninger som indirekte kan kobles til en person, som eksempelvis en kombinasjon av opplysninger som kjønn, alder og stilling. I de tilfeller hvor opplysningene er anonyme, det vil si at de ikke kan bidra til å identifisere enkeltpersoner, gjelder ikke personopplysningsloven (88).

Johannessen et al. understreker videre at dersom enkeltpersoner kan identifiseres og opplysningene i tillegg er *sensitive*, oppstår konsesjonsplikt og man må ha godkjenning fra Datatilsynet før prosjektet kan starte (88). Forfatterne eksemplifiserer «*sensitive opplysninger*» som opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, opplysninger om straffbare forhold, helseforhold, seksuelle forhold og medlemskap i fagforeninger. Sensitive opplysninger er konsesjonspliktige uansett hvordan de lagres (elektronisk eller håndskrevne notater), men kan i noen tilfeller unntas fra konsesjonsplikten og i stedet være underlagt meldeplikt (2016, 89). De personopplysninger som behandles i denne oppgaven, faller *ikke* innenfor definisjonen av *sensitive opplysninger*.

Terskelen for hva som er å anse som personopplysninger er med andre ord lav og i forkant av datainnsamlingen sendte jeg inn meldeskjema til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) for en vurdering av forskningsprosjektet. Jeg mottok svar fra NSD relativt raskt om at prosjektet var godkjent og kunne gå i gang med datainnsamlingen (*se vedlegg 2*).

I 2018 trådte en ny personopplysningslov i kraft i Norge, bestående av nasjonale lover og EU's personvernforordning GDPR - General Data Protection Regulation (Datatilsynet.no). Personvernforordningen gjelder for alle EU/EØS-land og innebærer en rekke forsterkede rettigheter for enkeltpersoner og tilsvarende plikter for virksomheter ved håndtering av personopplysninger. Det sentrale ved behandling av personopplysninger, er at de skal være basert på et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke (Johannessen et al. 2016, 91). Dette kan gis muntlig eller skriftlig - enten elektronisk eller på papir - og av samtykket skal klart og tydelig fram at den registrerte samtykker, hvilke behandlinger samtykker gjelder og hvem som er behandlingsansvarlig.

Før intervjuene fikk informantene via mail tilsendt et følgebrev med informasjon om forskningsprosjektet, reglene rundt personvern og hva som skjer med personopplysningene når prosjektet er avsluttet (*se vedlegg 3*). I tillegg informerte jeg i forkant av intervjuene, vedkommende om deres rettigheter knyttet til behandlingen av personopplysningene, blant annet retten til innsyn og sletting og at informanten kan avbryte til enhver tid, samt at behandlingen er basert på *samtykke*. Alle åtte informantene samtykket til behandlingen av personopplysningene og samtykket er i alle tilfellene gitt muntlig. I ett av intervjuene ble samtykket dokumentert via en analog opptaker og ved de resterende syv intervjuene skjedde dokumentasjonen av samtykket via digitalt opptak.

4 Analyse og diskusjon

Dette kapitlet utgjør hoveddelen av oppgaven. I det første avsnittet under skal jeg presentere noen funn knyttet dels til corona-pandemiens konsekvenser for forskningsområdet og dels til de innledende spørsmålene i intervjuguiden. I de følgende kapitlene presenteres hovedfunnene i undersøkelsen.

4.1 Innledende refleksjoner

Et aspekt som går igjen i flere skolehagesamarbeid, er hvordan flere av informantene forteller at pandemien har snudd skolehageplanene på hodet og at ting dermed ikke blitt som man først tenkt. Noen eksempler fra intervjuene koblet til pandemien;

« (...) Og så neste fase, da skulle jo Våronna 2020 begynt, men den ble jo ikke noe av på grunn av corona»

(Informant 5)

«Hmm, det ble jo litt annerledes fordi vi starta jo i begynnelsen av 2020, så alt ble jo satt på vent med corona»

(Informant 6)

«Ja nå har vi jo vært inne i et veldig spesielt år hvor vi har vært nødt til å forandra mye, så det er vel kanskje ingenting av det her som har blitt helt som det var planlagt «

(Informant 7)

Det framgår av kommentarene over at pandemien har hatt innvirkning på hvordan ulike faser av prosjektene har blitt håndtert av aktørene. Den har sannsynligvis også i noen grad påvirket resultatet, noe som bør tas i betraktning i den videre lesningen.

Et av de innledende spørsmålene jeg stilte til informantene, var om det var mulig å dele opp prosjektet i ulike faser. Ut fra dette var forhåpningen at jeg som forsker kunne undersøke hvorvidt samarbeidet endret form i løpet av skolehageprosjektet. Denne delen av undersøkelsen ble imidlertid ikke helt som jeg hadde ønsket. Fra empirien kan man finne to årsaker til dette. For det første, startet man i halvparten av prosjektene planleggingsfasen for rundt ett til halvannet år siden og har følgelig ikke lang nok fartstid til å ha praktisk erfaring av alle fasene i samarbeidet. For det andre, hadde pandemien noe innvirkning også i denne konteksten, især med hensyn til fremdriften.

I samtlige skolehageprosjekter kunne alle informantene imidlertid identifisere noen innledende faser – planlegging- eller forberedelsesfasen og iverksetting- eller gjennomføringsfasen. Til tross for at spørsmålet over er noe hypotetisk formulert, førte det med seg et interessant bidrag – som et tredje trinn nevnte fire av informantene nevnte i tillegg den pedagogiske fasen;

« (...) når den (hagen, forskers anm.) var klar til bruk, da involverte vi skolen på ordentlig»
(Informant 4)

«Så fort vi var ferdig med oppstartfasen, så er det egentlig lærere og elever og meg som har gjort noe der»
(Informant 6)

«Og så kommer man jo over i den pedagogiske fasen, der man skal prøve å implementere dette her i skolen. (...) Så da er det jo da å lage er årsplan, lage en pedagogisk plan for hvordan alle lærere da og elever skal ta det i bruk»
(Informant 7)

Ut fra funnene, kan man utlede at denne fasen har to perspektiver – et praktisk og et teoretisk. Den handler både om å bruke hagen fysisk i skolehverdagen og å få den inkludert i læringsplanen. Det framkommer av analysen at de av informantene som identifiserte den pedagogiske fasen, er de fire skolehageprosjektene som har vært i drift i mer enn to år.

4.2 Presentasjon av samarbeidet i skolehageprosjektene

Den forestående analysen drøftes ut fra rammeverket til McNamara og består av følgende syv elementer; *design, formalitet, selvstendighet, nøkkelpersoner, beslutningstaking, informasjonsdeling* og *tillit* (2012). Gjennom en grundig analyse av det empiriske materialet, kunne jeg etter hvert identifisere ulike nyanser av samarbeid fra de åtte skolehageprosjektene. Funnene ble så sammenstilt i en oversikt og resulterte i fire grupperinger med to skolehageprosjekter i hver gruppering (*se figur 2*). I de følgende kapitlene blir analyse og drøfting grundig gjort rede for grupperingsvis, det vil si i fire underkapitler.

I de tilfeller hvor skolehageprosjektene indikerer *samarbeid* som definert av McNamara (2012), blir det foretatt en supplerende analyse i lyset av de teoretiske bidragene som ble presentert i kapittel to.

I intervjuguiden er det ett spørsmål som ikke har noen direkte forankring i rammeverket til McNamara og berører hvordan prosjektet ble finansiert. Dette valget er forankret i framstillingen til Røiseland og Vabo om at offentlig sektor nærmest alltid er involvert i noen grad når det kommer til samarbeid på tvers av de ulike samfunnssektorene (2016, 11). Grunnen til at jeg tilføyet dette spørsmålet er følgelig for å sikre at eventuelle forhold som avdekker offentlig sektor som en av aktørene, blir avdekket.

4.2.1 Skolehageprosjekt 1 & 7

Deltakerne i skolehageprosjekt «en» og «syv» er fra offentlig og frivillig sektor. Offentlig sektor er representert gjennom skolen og har bidratt med tillatelser knyttet til den fysiske gjennomføringen av skolehagen, mens frivillig sektor hovedsakelig har bidratt gjennom to aktører. Den ene aktøren er en frivillig organisasjon som bidro med økonomisk støtte, samt kurs- og kompetanseheving. Den andre aktøren fra frivillig sektor var foreldre - både selvstendig og i regi av FAU. I tillegg har det ene skolehageprosjektet fått hjelp av en lokal gartner og en bonde, som bidro med dugnad, såing og andre praktiske ting. På spørsmålet om alle deltakerne hadde samme formål med prosjektet, svarte begge informantene at det overordnede målet med skolehagen var undervisning av skolens elever.

Utsagnene som følger refererer til henholdsvis *organisatorisk selvstendighet* og *nøkkelpersoner* i samarbeidet. Et eksempel på dette er mitt spørsmål om samarbeidet noen ganger hadde behov av styring «ovenfra» for å utvikles;

Svaret fra den ene informanten var;

«Ja, det kunne nok ha blitt mer effektivt og bedre planlagt hvis en person...altså hvis rektor hadde hatt mitt engasjement da, for å si det sånn. En med myndighet til å ta avgjørelser, for det hadde ikke jeg»
(Informant 1)

Den andre informanten svarte;

«Ja, helt klart! Og det er jo litt sånn, i en skole så er det jo så mange interesser, som trekker i forskjellig retning. Så man er helt klart avhengig av helt klar og tydelig forventning ovenfra»
(Informant 7)

Et annet spørsmål som jeg stilte i denne sammenhengen er;

«Kan du identifisere en eller flere personer som nøkkelpersoner eller mener du at alle aktørene var likestilte?»

På dette svarte informantene;

«Jeg vil si at jeg var nøkkelpersonen i planleggingen. Og så ble det mer..gradvis mer likestilt da. Og nå er jeg egentlig mindre nøkkelperson. Nå er det jo en på skolen som er nøkkelperson»
(Informant 1)

«Det var meg som prosjektleder. Men målet er jo at vi skal være mer likestilte»
(Informant 7)

Funnene indikerer dels et ønske om tydelig styring ovenfra i flere faser av samarbeidet enn hva som faktisk var tilfelle, noe som får støtte fra teorien idet styring kan tas i bruk for å oppnå progresjon i samarbeidet (McNamara 2012, 394). Et annet bidrag fra McNamara peker på at nøkkelpersoner er avgjørende for at samkjøring skal bli vellykket (394).

Ved spørsmålene om *beslutningstaking* fant jeg imidlertid elementer knyttet til både samkjøring og i noen grad også samhandling på spørsmålet om hvor ofte beslutninger ble tatt i fellesskap;

«Ja. Altså småbeslutninger ble jo ofte tatt av meg. De store beslutningene ble tatt av skolen»
(Informant 1)

«Vi er en skolehagegruppe da, innad på skolen (...) store beslutninger de tok vi i fellesskap, men mindre beslutninger, de hadde jeg»
(Informant 7)

Det andre spørsmålet knyttet til beslutningstaking er;

«Mener du at deltakerne noen gang handlet eller fattet beslutninger på eget initiativ uten å bli enig med de andre aktørene?»

Her svarte den ene informanten;

«Ja, ja, ja. Massevis. Og jeg tror at det var helt nødvendig jeg. Hvis man skulle ventet på å få svar fra andre involverte der, så ville det bare blitt stående stille»
(Informant 1)

Denne ytringen mener jeg tyder på at hovedaktørene var separate enheter, som ved noen tilfeller agerte på egen hånd. McNamara henviser til et utsagn av Jennings (1994) forbundet med samkjøring, som samsvarer godt i denne konteksten; *”Organizations need not be in complete agreement in order to coordinate”* (2012, 394). Dette er heller ikke noe som nødvendigvis står i strid til samkjøringsbegrepet, gitt at beslutningen ikke får følger for det kollektive godet (2012, 394). På spørsmålet om hvorvidt beslutninger noen ganger ble fattet uten enighet med de andre aktørene, svarte den andre informanten;

«Nei, fordi det har vært en ganske sånn klar rolleklarhet hele veien. Vi har god kommunikasjon (innad i skolehagegruppa, forskers anførsel)»
(Informant 7)

Her kan man se en mulig sammenheng mellom opprettelsen av skolehagegruppa og kommunikasjon, som jo også omfattes av rammeverket til McNamara gjennom elementet *informasjonsdeling* (2012, 395). Et annet interessant aspekt som fremkom, var ved spørsmålet om det ble opprettet en formell kanal for informasjonsdeling og kommunikasjon;

«Ja, jeg gjorde det lokalt på skolen. Men vi har ikke noe som har samlet alle aktørene, vi har hatt sånn veldig avskilte samarbeid egentlig»
(Informant 7)

«Jeg føler kanskje at skolen har delt litt lite informasjon»
(Informant 1)

Samkjøring kjennetegnes av at man etablerer en formell kanal for dette formålet (McNamara, 2012, 395). Fra empirien kan man tolke det derhen at formelle kanaler for såvidt er tilstede, men at man her har manglet en kobling på tvers av de ulike gruppene.

Når det kommer til *formalitet*, var et av spørsmålene jeg stilte;

«Ble det foretatt en formell beslutning om ansvars- og rollefordeling i starten av samarbeidet?»

På dette, svarte informantene følgende;

«På en måte så gjorde det det. (...) Så jeg tenker at hele tiden så har frivilligheten blitt sett på som en bonus egentlig da (...) og en nødvendighet. Men det har ikke vært en del av det formelle»
(Informant 1)

«De ulike aktørene har jo kommet litt til underveis, men det har jo alltid vært en ganske tydelig rolleklarhet overfor hvem som gjør hva og så hva man kan forvente da»

(Informant 7)

I denne diskusjonen nevner begge informantene videre at relasjonen med den finansielle aktøren skapte en forpliktelse mellom aktørene knyttet til ansvar og hva man kan forvente av de ulike rollene. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at samarbeid med eksterne aktører fører med seg et større behov for formelle rammer i forbindelse med samarbeidet – kanskje særlig når det kommer til det finansielle aspektet. Argumentasjonen blir styrket av McNamaras definisjon av samkjøring, som beskriver at det her oppstår koblinger mellom ulike hierakiske strukturer, som i sin tur fører til et økt behov for å avklare roller og ansvarsområder (2012, 392). Denne tankegangen illustreres godt i det følgende;

F: *«Hadde noen aktører mer autoritet enn andre?»*

«Ja, jeg vil jo si at skolen hadde mest autoritet. Men de som kom med penger fikk jo også det – og måtte bruke den autoriteten litt» (Informant 1)

«Ja. Det er jo klart. Vi har en forpliktelse for det økonomiske, ikke sant. Vi har jo vært helt avhengig av det. Og vi har jo forpliktet oss gjennom den kontrakten»

(Informant 7)

Det syvende og siste momentet - *tillit* - har egenskaper som, slik som beskrevet her, kan knyttes til samarbeid. Et spørsmål jeg stilte, var om tillit var et viktig tema for samarbeidet;

«Ja. Jeg tenker jo at skolen fikk mer og mer tillit til meg etter hvert. Og da gikk samarbeidet også mye lettere» (Informant 1)

«Ja, helt klart. Vi er helt avhengig av det i skolen å ha den tilliten til hverandre»

(Informant 7)

Neste spørsmål var om informantene noen ganger oppfattet at tillit var helt nødvendig for at samarbeidet skulle utvikles i riktig retning;

«Ja, det vil jeg si. Og det var jo ikke bare tillit til meg her, men jeg samarbeider jo også med FAU, ikke sant?» (Informant 1)

«Ja, helt nødvendig»

(Informant 7)

Det framkommer av eksemplene over at tillit er et sentralt og gjensidig anliggende, både i relasjonen med skolen, i forhold til FAU og på et generelt grunnlag, noe som gjenspeiles i McNamaras skildring. Ved samkjøring kan man se graden av tillit som en indikator på kvalitet, mens tillit i samarbeidsprosjekter er helt avgjørende for at samarbeid i det hele tatt skal finne sted (2012, 398). I denne diskusjonen legger den ene informanten til følgende kommentar;

«hvis man skal møte fysisk og diskutere seg gjennom alt av beslutninger som skal tas hele tiden, så kommer man ikke noen vei. Det blir for byråkratisk. Og her har det vært så mye praktisk som må gjøres. Så tillit har absolutt ligget til grunn»

(Informant 7)

Uttalelsen over sammenfaller godt med informantenes tidligere gitte erfaringer vedrørende nøkkelpersoner og beslutningstaking, all den stund det framgår et ønske om klarere styring og et engasjert lederskap.

Ut fra ovenstående analyse trekker jeg konklusjonen at funnene knyttet til samtlige momenter i McNamaras rammeverk bærer et gjennomgående preg av *samkjøring*. Med det sagt, er det gode argumenter for at samarbeidet kunne hatt nytte av et større engasjement og en tydeligere ledelse fra skolen. I tillegg kan de tenkes at etablering av en mindre skolehagegruppe hvor alle aktørene er representert, kan være hensiktsmessig for å nå ut til alle aktørene og sannsynligvis også styrker kommunikasjonen innad i samarbeidet.

Når det kommer til hvilke fordeler samarbeidet førte med seg, var noen av svarene jeg fikk;

«At det var stort eierskap i foreldregruppa til skolehagen. Og fordelene med å ha med den frivillige organisasjonen var at de er faglig veldig sterke»

(Informant 1)

«Fordelene er jo på en måte at vi kan forbinde alle de ulike enhetene ved skolen, for eksempel, sammen. Og at vi kan hente viktig kompetanse for eksempel fra XXX (ekstern aktør). Og samarbeide ut i lokalsamfunnet så vi på en måte kan forbinde oss da. Og det tror jeg er fint å ta med inn til elever også, det å kunne se det fra flere perspektiv da»

(Informant 7)

Vedrørende utfordringer, var et av svarene;

*«Ulempen var jo at det var innmari mange kokker, ikke sant? Hvem skal bestemme hva og får jeg lov til å gjøre det, jamen h*n svarer ikke på mail, og jeg må vente, og...I begynnelsen så var det så vanskelig å få svar på ting fra skolen»*

(Informant 1)

Informantene har følgelig hatt flere gode erfaringer av samarbeidsprosjektet – blant annet et sterkt engasjement hos foreldre og støtten fra den frivillige organisasjonen. En negativ side, ble av den ene informanten uttrykt som uklarheter knyttet til rollefordeling og unødvendig langsomme prosesser vedrørende avklaringer og/eller tillatelser fra høyere hold, noe som man muligvis kan se som *byråkratiske trekk*. I denne sammenhengen er det verdt å nevne at det skolehageprosjekt som hadde opprettet en skolehagegruppe, tilsynelatende ikke hadde opplevd de samme utfordringene.

4.2.2 Skolehageprosjekt 2 & 8

I samarbeidsprosjekt ”to” og ”åtte” er deltakerne fra offentlig sektor i egenskap av kommunen, skolen og noen lærere, mens frivillig sektor frontes av foreldre, både på eget initiativ og gjennom FAU som organisasjon. Kommunen har ved behov bidratt med kunnskap og råvarer, mens foreldre og ett par lærere har stått for dugnadene. Kommunen har også bistått i dugnadsfasen i noen grad, men hovedsakelig gjennom økonomisk støtte. I tillegg har skolehageprosjektene fått økonomisk støtte fra en stiftelse. Elevene var den primære målgruppen og begge informantene uttrykker et ønske om at skolehagen skal bli en arena som i tillegg kan benyttes av lokalmiljøet etter skoletid.

Hva angår *organisatorisk selvstendighet*, dreide seg det ene spørsmålet om hvorvidt samarbeidet noen ganger hadde behov av styring «ovenfra» for å utvikles. Ett av svarene var;

«Ja, det kan godt tenkes..Savner kanskje litt det..Ikke nødvendigvis styring, men hvertfall engasjement. Og tilrettelegging kanskje (...) å veilede oss på et vis da. På hvordan man kan organisere seg bedre. Eller rett å slett litt styring - egentlig så savner jeg kanskje det litt, jeg gjør det»

(Informant 8)

Neste informant sa;

«Ja, jeg tenker jo at vi burde hatt en representant fra ledelsen i denne gruppa. Altså det skulle ha vært en fra skoleledelsen som fikk dytta dette inn i våre lokale planer»

(Informant 2)

Det andre spørsmålet knyttet til dette temaet var om deltakerne var gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå målet. Svarene lyder som følger;

«Ja, altså jeg er jo – for å oppnå mål så er jeg jo avhengig av å få tid da. Så da er jeg jo avhengig av at ledelsen har satt av tid til oss»

(Informant 8)

«Ja, det tror det, for jeg tror ikke vi hadde klart dette aleine. Det blir for mye å ta det aleine»

(Informant 2)

Basert på ovenstående utsagn kan man se et tydelig ønske om engasjement og tilrettelegging ovenfra fra informantenes side og samtidig en mangel på det samme. Ved første anblick ligner samarbeidet på *samhandling*, siden aktørene opererer mer eller mindre selvstendig og uten forankring i ledelsen (McNamara 2012, 393). En viktig forskjell her er imidlertid den høye graden av tillit som gjennomsyrrer begge prosjektene. Samtidig kan man utlese fra kommentarene over at gjensidig avhengighet også er et avgjørende moment, noe som peker i retning samarbeid (394).

Når det kommer til *nøkkelpersoner* hevder McNamara at deltakerne spiller en sentral rolle ved gjennomføringen av samarbeidet og at det ikke er uvanlig at én person har en fremstående rolle i å sammenføre relevante aktører (2012, 395).

Det første spørsmålet knyttet til nøkkelpersoner tar for seg hvem som organiserte ansvars- og rollefordelingen. Svarene lyder som følger;

*«Da vi fikk denne gruppa, så var det jo *nevner navn på en lærer* som tok initiativet til å få denne gruppa. Men vi har jo ikke noen sånn klar rollefordeling»*

(Informant 2)

«Det har vi gjort sammen, meg og den andre læreren»

(Informant 8)

Det andre spørsmålet i denne sammenhengen var hvorvidt informantene kunne identifisere én eller flere personer som nøkkelpersoner, eller om de mente at alle aktørene var likestilte;

*«Jeg kan nevne meg sjæl da, det er vel greit? Vi er vel to som er nøkkelpersoner. Jeg tror ikke det hadde gått uten *nevner navn på en lærer*»*

(Informant 2)

I framstillingene over definerer den ene informanten seg selv og en annen deltaker som nøkkelpersoner. Samtidig bekrefter vedkommende at tydelige rolleavklaringer ikke var et tema, noe som i sin tur henspiller til det uformelle aspektet ved samarbeid (McNamara 2012, 395). Den andre informanten identifiserer ingen direkte nøkkelperson og svarer følgende på spørsmålet om noen aktører mer autoritet enn andre;

*«Nei det syns jeg ikke. Men det er klart at jeg starta det, så det er jo naturlig at jeg informerer en del i starten til h*n som kom inn. Men ellers er vi helt likestilte»*

(Informant 8)

McNamara understreker at nøkkelpersoner ikke har en formell autoritet i samarbeidet, men heller utøver innflytelse gjennom kunnskap og troverdighet (395). Denne tankegangen er å gjenkjenne i svaret fra den andre informanten vedrørende autoritet;

«Ja det er vel...i form av mye kunnskap om dyrking, så er det, det er oss to da. Igjen. Det er vi som har mest peil»

(Informant 2)

Ut fra empirien knyttet til *nøkkelpersoner*, kan man se noen forskjeller ved skolehageprosjektene. Det ene prosjektet består av et noe større antall aktører og identifiserer i tillegg et par personer som nøkkelpersoner. Det sistnevnte forholdet kan muligvis ha en sammenheng med opprettelsen av arbeidsgruppen. Her kan man tenke seg at arbeidsgruppen fører til en viss grad av formalisering av samarbeidet og følgelig gjør det mulig å identifisere flere nøkkelpersoner. I det andre prosjektet mener informanten at aktørene er likeverdige. En mulig forklaring her er at samarbeidet i store deler av prosjektet består av kun to aktører som driver prosjektet fremover, mens øvrige deltakere har en løsere kobling til prosjektet og deltar i ulike faser. Variasjonene i antall deltakere er et aspekt som får teoretisk støtte fra McNamara, idet aktørene ved samarbeidsbaserte prosjekter samles rundt en gjensidig interesse og i stor grad baserer seg på egenskaper hos deltakerne (2012, 395).

I diskusjonen om *beslutningstaking* spurte jeg om deltakerne noen gang handlet eller fattet beslutninger på eget initiativ uten å bli enig med de andre aktørene. Her svarte den ene informanten;

«Ja vi har tatt mange beslutninger. Som vi har syntes vært gøy å gjøre uten at vi nødvendigvis har kanskje spurt ledelsen på skolen om det. Men vi har jo prøvd å informere så godt vi kan både i ettertid og noen ganger selyfølgelig spurt da»

(Informant 8)

Svaret fra den andre informanten var;

«Ikke noe som har vært kontroversielt i alle fall»

(Informant 2)

Ved samkjøring er beslutningsprosessen sentralisert, mens beslutninger i et samarbeid skjer gjennom en deltakende prosess (McNamara 2012, 396). Etter ordlyden over, har beslutninger i det ene samarbeidet ved en rekke tilfeller blitt fattet på et lavere nivå og uten å involvere eventuelle ledere, mens man i det andre tilfellet tilsynelatende har fattet beslutninger om ”småting”. Gitt den uformelle naturen, leder det derfor an til å trekke i retning av *samarbeid*. Man kan også argumentere for at tillit er et sentralt tema her, på bakgrunn av at ledelsen implisitt har gitt medhold i at beslutninger kan fattes på en slik uformell måte som her beskrevet.

Informantene melder i det videre at beslutningene som oftest ble tatt i fellesskap. På spørsmålet om beslutningen noen ganger ble fattet av én aktør på vegne av fellesskapet, var svaret fra den ene informanten;

«Ja, men det er jo ikke noen sånne kontroversielle ting det heller»

(Informant 2)

Mens det andre svaret var;

«Nei jeg synes vi samarbeider stort sett om det meste. Vi har veldig frie tøyler (fra ledelsen, forskers anførsel) »

(Informant 8)

Særlig den siste kommentaren over kan man hevde at har en sterk kobling til elementet *tillit*. McNamara framstiller tillit som en klar forutsetning for samarbeid og kan ses i kontrast til samkjøring, hvor tillit kun må være til stede mellom lederne for de ulike deltakergruppene (2012, 398). Gjennom sterk og gjensidig tillit får deltakerne en økt tro på at alle aktørene deler det samme målet og følgelig handler med samarbeidets beste for øye (398). En av informantene foreslo ordet *troverdighet* i denne sammenhengen;

« (...) det er kanskje tillit da, det jeg tenker.. som jeg kaller troverdighet. Ja det er tillit. Ja, tillit til at dette blir gjennomført»

(Informant 2)

På spørsmålet om *tillit* var et viktig tema for samarbeidet, svarte informantene;

«Ja, når vi har definert *tillit* som en tro på prosjektet og at folk virkelig vill, så - ja. Hadde jeg trodd at dette bare var med praten og at de kommer til å gi seg etter tre uker, så hadde jeg ikke giddet»
(Informant 2)

«Ja, det er jo viktig det. Og det har vi. Vi stoler på hverandre at vi har de samme intensjonene med skolehagen»
(Informant 8)

Her framgår det tydelig at informantene ser en sammenheng mellom graden av *tillit* mellom deltakerne og en tro på at man kan oppnå målet sammen. Denne tankengangen får støtte fra McNamara, som mener at *tillit* på alle nivåer øker sannsynligheten for at en samlende innsats vil skje (2012, 398). Man kan argumentere for at jo mer *tillit* som er tilstede, desto mindre blir også behovet for blant annet formelle beslutningsprosesser og rolleavklaringer.

Vedrørende *design* ble informantene spurt om det ble det opprettet et slags organisasjonskart eller struktur innledningsvis eller etter hvert i samarbeidet som tydeliggjorde på hvilke måte deltakerne skulle samarbeide. Det ene svaret var;

«Vi har ikke noen sånn ordentlig rolleavklaring på hvem som skal gjøre hva, det tar vi underveis»
(Informant 2)

I det videre, forteller informanten at man har satt ned en arbeidsgruppe, bestående av tre personer knyttet til skolen. Man kan hevde at dannelsen av arbeidsgruppen taler for at prosjektet heller mot McNamaras definisjon av samkjøring, hvor deltakerne etablerer koblinger på tvers av aktører for å tydeliggjøre roller og ansvar mellom ellers autonome aktører (2012, 393). En faktor som argumenterer mot dette er at deltakerne i samarbeidsprosjekter ofte oppretter en felles struktur som kan ta mange ulike former (393).

Den andre informanten uttrykte følgende på ovenstående spørsmål;

«Nei. Det har vi ikke gjort. Jeg startet bare med som sagt klassen min og bare utvida. Har sittet aleine og har hatt elever og ulike klassser, egentlig. (...) Men nå er vi to. Det er veldig, veldig deilig at nå er vi to som kan sitte og snakke sammen og få inn litt mer planlegging og orden og litt fordeling»
(Informant 8)

Et annet spørsmål knyttet til design undersøkte hvorvidt aktørene endret noe ved seg selv for å tilrettelegge for samarbeidet. Informantene ga følgende svar;

«Ja, jeg kan snakke for meg sjøl, jeg har endret meg sjøl. Jeg hadde drevet med dette noen år alene og hadde masse gode idéer om hvordan jeg mente det skulle være og så kom det jo andre (fra arbeidsgruppa, forskers anm.) med andre idéer. (...) Til å begynne med så var jeg sånn 'nei!'. Og så tenkte jeg at min kunnskap var best. Men den var jo ikke det. Det var kanskje litt annerledes, vi har utfylt hverandre har jeg skjønt»

(Informant 2)

«Nei.. jeg har jo hatt en forelder (til barn på skolen, forskers anførsel) som..Vi har samarbeidet kjempegodt. Vi har vært veldig mye her på skolen på fritiden og i helger og... Det har vært et heltidsprosjekt på en måte da»

(Informant 8)

Basert på rammeverket til McNamara, vurderer jeg utsagnene over som indikasjoner på samarbeid, som jo i stor grad preges av en uformell praksis (2012, 393). Her kan man imidlertid se en antydning til to nyanser av samarbeid. I det ene skolehageprosjektet finnes en arbeidsgruppe, mens det andre prosjektet består av to lærere med en tilsynelatende uformell tone seg imellom. Slik som den ene informanten gir eksempel på, har det oppstått situasjoner hvor noen har måttet tilpasse seg de andre i gruppa, noe som muligvis trekker i retning mot et mer formelt samarbeid. Samtidig ser det ut til at deltakerne har en uformell holdning når det kommer til rolleavklaringer. Denne tankegangen får støtte fra McNamara idet samarbeid kan forekomme gjennom både formelle og uformelle metoder (2012, 393). Forfatteren presiserer at samarbeid ofte har en foranderlig karakter og at uformelle beslutninger kan tas i bruk for å tilpasse seg for eksempel en ny retning eller nye deltakere (393).

Hva angår *formalitet* og *informasjonsdeling* gir begge informantene uttrykk for en uformell tilnærming uten hverken formell rolle- og ansvarsfordeling eller formelle kanaler for kommunikasjon og informasjonsdeling. Et sentralt kjennetegn ved samarbeid er *foranderlighet* og uformelle avtaler gjør det enklere for deltakerne å tilpasse samarbeidet etterhvert som det vokser, endrer retning eller i tilfelle deltakerne skiftes ut (393). Hva gjelder formalitet, peker det uformelle trekket som informantene antyder, i retning av *samarbeid*, siden deltakerne her kan ta i bruk vekselvis formelle og uformelle metoder for å kommunisere og oppnå enighet (McNamara 2012, 393). Når det kommer til informasjonsdeling, skjer dette hovedsakelig på en enkel, åpen og jevnlig måte (395). Informantene forklarer at

informasjonsdelingen hovedsakelig foregår gjennom en Facebook-side opprettet for anledningen, noe jeg mener er en enkel og uformell kanal som legger til rette for åpen og jevnlig dialog mellom aktørene.

Begge informantene nevner *fellesskapet* som en gjennomgående fordel ved samarbeidet. Dels at man er flere som deler på arbeidsoppgavene og dels at man kommer med idéer og utveksle erfaringer. Et aspekt knyttet til utfordringer går igjen i empirien. Informantene uttrykker følgende;

«Rektor var jo positiv, men h*n var jo ikke...Jeg holdt jo på for meg sjøl på en måte»
(Informant 8)

«(...) altså rektor er jo med på at dette er en god idé, men h*n setter ikke av tid til det å h*n bruker ikke tid blant personalet for å få dette til å bli noe som 'ja dette gjør vi på denne skolen'»
(Informant 2)

Underveis i denne diskusjonen har jeg argumentert for at skolehageprosjekt «tre» og «fire» bærer et gjennomgående preg av *samarbeid*, slik som forklart av McNamara (2012). Jeg vil imidlertid nyansere denne påstanden ytterligere. Begrunnelsen for dette er at samarbeidene varierer seg imellom, blant annet knyttet til antall deltakere, nøkkelpersoner og design. På samme måte som McNamara forklarer de ulike interaksjonsformene ut fra en skala, kan det hevdes at disse også innad kan bestå av ulike dimensjoner. Før det foretas en konklusjon i denne sammenhengen, skal jeg i det videre drøfte hvorvidt skolehageprosjektene er et produkt av samstyring eller samskaping.

Samstyring og samskaping tar utgangspunkt i noen felles kriterier; at deltakerne er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå målet, at beslutninger tas gjennom forhandling og at samarbeidsprosessen bærer preg av å være planlagt og målorientert (Røiseland og Vabo 2019, 22). Det sentrale skillet er imidlertid knyttet til styring. Selv om deltakerne i utgangspunktet fatter beslutninger gjennom mekling, er samstyring tildels preget av at noen styrer og koordinerer prosessen mot det felles målet (Røiseland og Vabo 2019, 22). Samskaping kjennetegnes av likestilling mellom aktørene, gjennom at man utfyller hverandre i prosessen med å oppnå målet med samarbeidet (Torfing et al. 2020, 28). Selv om begge informantene peker ut ett par personer fra hvert prosjekt som nøkkelpersoner, har disse ingen formell makt. I denne sammenhengen nevner vedkommende at bristen på engasjement og styring fra

skoleledelsen førte til at prosjektet ikke fikk optimal effekt. Det ser følgelig ut til at samarbeidet som forekommer i skolehageprosjekt «to» og «åtte» gir uttrykk for svak samstyring.

Slik som redegjørelsen over angir, handler utfordringene her overveiende om ledelse og engasjement knyttet til samarbeidet, som jeg mener igjen har en sterk kobling til spesielt organisatorisk selvstendighet og nøkkelpersoner. Gjennom en tilstedeværende ledelse med et tilsvarende engasjement knyttet til samarbeidet, kan det hevdes at samarbeidet kan oppnå høyere kvalitet og dermed også økt ressursutnyttelse. Informantene mener at det er en fordel å ikke være helt alene med prosjektet, både når det kommer til å diskutere ulike idéer og å dele på ansvar og oppgaver. Utfordringene som samarbeidet ført med seg, var ifølge informantene det manglende engasjementet og tilretteleggingen fra skoleledelsen.

4.2.3 Skolehageprosjekt 3 & 4

I samarbeidsprosjekt ”tre” og ”fire” består deltakerne i respektive skolehage hovedsakelig av en lokalt forankret frivillig organisasjon og den lokale skolen. Det ene prosjektet har i tillegg involvert ungdomsklubben. Kommunen medvirker kun ved et par tilfeller, eksempelvis ved godkjenning av den fysiske plasseringen av skolehagen. Informantene forteller at prosjektene ble finansiert gjennom kommunale og frivillige midler, samt private sponsorer. Som den primære målgruppen, nevner begge informantene *skolebarna*.

Et interessant funn knyttet til *design* og som er felles for de to prosjektene, er at man i en tidlig fase anerkjente betydningen av å inkludere skolen og elevene i prosjektet. Den ene informanten forklarer det på følgende måte;

«Det kan jo ikke være helt avhengig av foreldrene, det MÅ være lærere (...) Så da snakka vi om, hva kan vi gjøre for å få skolen til å føle eierskap? Så da inviterte vi alle lærerne til samling i skolehagen og fortalte og gikk rundt å viste å spurte ‘hva tenker dere?’ ‘virker idéene for dere?’ Og da fikk vi eller de flere idéer til hvordan hagen kunne brukes. Å vi inviterte AKS»
(Informant 4)

Den andre informanten forteller om hvordan man engasjerte den lokale ungdomsklubben, som bidro med at lønnede ansatte kunne være en del av prosessen ved oppstart. Vedkommende forklarer tanken på en god måte;

«Målet her har vært å involvere alle aktører som har noe med dette samarbeidet å gjøre i alle fasene, sånn at alle får et eierskap» (Informant 3)

Informantene melder at man i en tidlig fase opprettet en struktur i fellesskap, som tydeliggjorde hvordan aktørene skulle samarbeide - noe som samsvarer med McNamaras definisjon av *samarbeid* (2012, 393). Det kan virke som at dette har en sammenheng med inkluderingen av de ulike aktørene og en anerkjennelse av at alle aktørene har en spesifikk rolle i samarbeidet. Med dette sagt, forteller informantene at den frivillige organisasjonen har vært den pådrivende aktøren gjennom samarbeidet, noe som leder oss videre til momentet *nøkkelpersoner*. Også her mener informantene at den frivillige organisasjonen har spilt en vesentlig rolle. Formelle nøkkelpersoner er for såvidt et begrep som samsvarer med samkjøringsbegrepet all den stund det i noen grad kan sammenliknes med det autoritære trekket som kjennetegner samkjøring (McNamara 2012, 394). Et aspekt som taler mot dette, er imidlertid det faktum at ingen av informantene identifiserer noen aktører med mer autoritet enn andre i prosjektet. Denne argumentasjonen heller derfor i retning av samarbeid.

Et annet aspekt som informantene problematiserer og som til dels kan knyttes til nøkkelpersoner, er hvordan man skal sikre kontinuitet i skolehagene. Et eksempel som illustrerer dette godt, er følgende;

«Jeg var veldig opptatt fra starten av å få med lærerne. Og så vet jeg at hvis vi skal klare det her, så må vi ha med oss rektor. Vi MÅ ha med ledelsen for å få til endringer i skolen. Og rektor var heldigvis veldig positiv» (Informant 4)

«Ulempen er at det er fryktelig personavhengig, fordi at skulle noen som er en sentrale nå plutselig ikke klare å være sentrale på en stund... så det er ganske vanskelig å overta engasjementet» (Informant 3)

En tenkelig løsning på denne utfordringen er allerede nevnt i diskusjonen om *design*. Gjennom å involvere relevante deltakere – og da særlig ledelsen ved skolen - tidligst mulig og få skolehagen implementert i læreplanen, legger man til rette for at skolehagen kan bli en arena for læring i mange år fremover. Dessuten er det sannsynlig at prosjektet blir mindre følsomt i tilfelle ildsjelene i samarbeidet trekker seg.

Formalitet er et moment som er tett sammenkoblet med foregående diskusjon, idet informantene bekrefter at strukturen satte klare rammer knyttet til ansvars- og rollefordeling. Dette trekker delvis i retning samkjøring, hvor mer formelle relasjoner etableres for å oppnå målene (McNamara 2012, 393). Her må man imidlertid se til konteksten, siden også samarbeid kan inneholde spor av formalitet til en viss grad (393).

Hva angår *tillit*, ble informantene spurt om dette hadde noen betydning for at samarbeidet skulle utvikles i ønsket retning. På dette svarte informantene;

«Ja, altså det er helt essensielt å ha tillit til hverandre og også å levere på det man sier man skal og ikke snakke mer enn man kan handle»
(Informant 3)

«Det har nok vært viktig hele tiden. Vi kjente jo rektor godt, så rektor hadde nok tillit til oss, det tror jeg har vært viktig»
(Informant 4)

Her kan man på den ene siden se en tydelig kobling til samarbeid, hvor tillit er helt avgjørende for at partnerskapet skal fungere (McNamara 2012, 398). På den andre siden er tillit i noen grad også nærværende i samkjøringsprosjekter, men kun i den grad at de respektive deltakerne kan beholde den selvstendige statusen innad (398).

Når det kommer til *beslutningstaking* framgår noen forskjeller mellom skolehagene. I det ene prosjektet tok man enkelte ganger noen beslutninger uten felles drøfting, mens man i det andre prosjektet tok alle valg sammen. Slik McNamara forklarer, tas beslutninger ved samkjøring i en sentralisert prosess, mens man ved samarbeid tar beslutninger i en deltakende prosess (2012, 396). Her er det relevant å føye til at beslutninger noen ganger kan fattes av enkelte aktører og fortsatt bære preg av samarbeid, siden tillit er et grunnleggende moment i begge samarbeidsprosjektene. Gjennom tillit og en tydelig ansvars- og rollefordeling, legger man til rette for at deltakerne har en tro på at andre aktører handler for det kollektive målet (398). En viktig forutsetning her er at transparensen er ivaretatt og beslutningene ikke fører med seg betydlige konsekvenser for det felles målet (396).

Vedrørende elementet *organisatorisk selvstendighet*, antyder informantene her en dreining i to ulike retninger. I det ene prosjektet står man i høy grad samlet med hensyn til formålet med

prosjektet, mens man i det andre er noe uenig. Tvistepunktet dreier seg om at én av aktørene er i overkant opptatt av nabolagsperspektivet enn de andre aktørene. På den ene siden kan man muligens trekke paralleller til *samkjøring*, hvor aktørene kan ha selvstendige mål ved siden av den kollektive avtalen (McNamara 2012, 394). På den andre siden er *samarbeid* i overveiende grad preget av uformelle prosedyrer og retningslinjer som utvikles over tid (394). Derfor kan det være at deltakerne oppnår en dypere forståelse for den kollektive retningen etterhvert som samarbeidet utvikler seg (394).

På spørsmålet om partene var gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå målet, svarte begge informantene 'ja', men vedrørende *styring ovenfra*, ble svarene splittet. Den ene informanten svarte 'ja' her, mens den andre svarte 'nei'. Sistnevnte person opplyser i denne sammenhengen at man har satt ned en ledergruppe, med representanter fra administrasjonen og ledelsen på skolen og fra ledelsen i den frivillige organisasjonen. Man kan dermed utlede at styring ovenfra dermed allerede forekommer i form av ledergruppen. Denne diskusjonen leder an til det siste elementet - *informasjonsdeling*.

På spørsmålet om noen av deltakerne var mer opptatt av å dele informasjon enn å ta emot, svarte en informant;

«Ja, ehh...nei, egentlig ikke fordi at veldig mye som skjer det er jo rigget av folk som brenner for noe, så når andre aktører...eller samarbeidspartnere kommer inn så blir de på en måte inspirert, altså de er der for å få den inspirasjonen som ligger i ledergruppas engasjement da»
(Informant 3)

Dette utsagnet støtter i noen grad min tidligere påstand om at ledergruppen bidrar til samarbeidet i form av en viss grad av styring, men tilsynelatende også gjennom å spre engasjement til de andre deltakerne. En ledergruppe med få aktører kan muligens også ha en sammenheng med valget å bruke den uformelle Facebook-chatten som kommunikasjonskanal, noe som i sin tur gjør det lettere å kommunisere ofte enn via eksempelvis mail.

Argumentasjonen får støtte fra McNamara idet åpen og hyppig kommunikasjon gjør det enklere for deltakerne å forstå sin egen rolle i prosjekter preget av samarbeid (2012, 396).

På spørsmålet knyttet til å dele og ta imot informasjon, svarte den andre informanten at dette ikke var tilfelle. Informasjon og kommunikasjon i dette prosjektet foregikk via Zoom og mail, noe som muligvis kan ha en sammenheng med fraværet av en ledergruppe og at man følgelig må ta i bruk mer formelle kanaler i denne anledning. Dette resonnementet kan imidlertid bli utfordrende å etterprøve.

Diskusjonen i dette avsnittet har kretset rundt samarbeid og samkjøring. Med det sagt, peker de refleksjoner jeg har gjort, på at prosjektene overveiende bærer preg av *samarbeid*. I denne sammenhengen blir det imidlertid nærliggende å drøfte valget videre i lyset av *samstyring* og *samskaping*. Begrepene har en fellesnevner idet deltakerne for det første er avhengig av hverandre for å oppnå målet, for det andre at beslutningene skjer i samråd og for det tredje at partnerskapet er planlagt og målorientert (Røiseland og Vabo 2019, 22). En sentral forskjell ligger likevel i at samstyring som forklart av Røiseland og Vabo legger større vekt ved styring og koordinering (22), mens samskaping slik som jeg forstår det, har fokus på selve skapelsesprosessen (Torfing et al. 2020, 28). Kbro og Bjørnerud supplerer denne teorien med at deltakerne har et balansert forhold til hverandre (2021, 5).

Deltakerne i skolehageprosjekt «tre» og «fire» består hovedsakelig av en lokal frivillig organisasjon og den lokale skolen. I det videre, nevner informantene viktigheten av å inkludere skolen og elevene og i det ene prosjektet engasjerte man i tillegg den lokale ungdomsklubben. Samtidig poengterer man at det er den frivillige organisasjonen som har vært den pådrivende aktøren gjennom samarbeidet og at man har satt ned en ledergruppe med representanter fra alle hovedaktører. De aktører som har vært drivende for samarbeidet har med andre ord vært i høy grad likestilte. Samkjøring kjennetegnes - slik jeg forstår det - av at deltakerne inngår et bevisst og vel overveid partnerskap med et felles formål om å skape en verdi sammen, noe som stemmer godt overens med den empiri som her framtrer. En faktor som også i høy grad spiller inn i denne diskusjonen er at ingen av de to skolehageprosjektene bærer preg av styring ovenfra – et kjennetegn som har en sterk kobling til samstyring. Ut fra denne drøftelsen framstår det etter min mening som at skolehageprosjektene i høy grad kan knyttes til *samskappingsbegrepet*.

Hva angår de utfordringer som informantene opplevde, er det tidligere nevnt at den ene informanten hevder at slike prosjekter er veldig personavhengige og at engasjement er et avgjørende moment her. Vedkommende forklarer at tidlig involvering av de ulike partene, i større grad sikrer at flere opplever et eierskap til prosjektet, som bidrar til å styrke både resultatet av samskapingen, men også selve prosessen. Som eksempel på fordeler, nevner begge informantene verdien av å ha et felles interesse, både med hensyn til ansvarsdeling, men også av å dele gleden – både innad i samarbeidet og med lokalbefolkningen generelt.

4.2.4 Skolehageprosjekt 5 & 6

I samarbeidsprosjekt «fem» og «seks» er deltakerne fra både offentlig, privat og frivillig sektor. Mens offentlig sektor gjennom kommunen har bidratt med kunnskap om lover og regler, har privat sektor utelukkende støttet finansielt. Begge skolehagene har i tillegg fått økonomisk støtte fra en frivillig organisasjon. Informantene nevner *barna* som den primære målgruppen.

Et interessant funn er at begge informantene har en formell rolle som skolehageansvarlig, noe som kan ses i relasjon til elementene *design* og *formalitet*. På spørsmålet om det ble opprettet en struktur som tydeliggjorde hvordan deltakerne skulle samarbeide, svarte begge informantene 'nei'. Også på spørsmålet om hvorvidt det ble tatt en formell beslutning knyttet til ansvars- og rollefordeling, svarte informantene 'nei'. Man kan like fullt argumentere for at informantene i egenskap av skolehageansvarlig både direkte og indirekte pålegges noen føringer knyttet til ansvar og rollefordeling. Her kretser diskusjonen rundt henholdsvis samkjøring og samarbeid, siden særlig samarbeid kan inneholde både formelle og uformelle nyanser (McNamara 2012, 393). På dette innledende tidspunktet i analysen er det imidlertid for tidlig å ta stilling til dette aspektet.

Et annet forhold som derimot blir relevant å nevne i diskusjonen om ansvars- og rollefordeling, er det faktum at skolehageprosjektene har fått økonomisk støtte fra en frivillig organisasjon. Dette stiller prosjektene i en litt annerledes posisjon, siden den finansielle aktøren setter noen krav i forhold til ansvar og roller. Samarbeidet ble befestet gjennom en formell kontrakt mellom den frivillige organisasjonen og skolen. Selv om det formelle aspektet i noen grad trekker i retning mot samkjøring, kan det hevdes at dette alene ikke er

tilstrekkelig. Slik som McNamara forklarer begrepet, etableres her koblinger mellom ellers autonome aktører for å fastsette ansvar og roller (2012, 393). Så langt, er dette delvis forenlig med samkjøring. Etter hva jeg forstår, er det ene kjennetegnet på samarbeid at det utvikles en struktur av delt makt mellom deltakerne (393). Dette har ikke vært tilfelle i de to skolehageprosjektene. Derimot kan man argumentere for at den skolehageansvarliges rolle er av betydning i denne sammenhengen og henger også tett sammen med påfølgende element - *nøkkelpersoner*.

Innen samarbeidsprosjekter er det vanlig forekommende at deltakerne sammen står for gjennomføringen av prosjektet, men at man ofte utser en veileder som spiller en viktig funksjon i å knytte aktørene sammen mot et felles mål og iverksette målet i praksis (McNamara 2012, 394). Hva angår samkjøring, blir den veiledende rollen stort sett tildelt en person med en høyere formell status (394). På spørsmålet om hvem som organiserte rolle- og ansvarsfordelingen, identifiserte informantene igjen seg selv - i egenskap av skolehageansvarlig – sammen med rektor. Etter min mening er dette et forhold som tydelig indikerer *samarbeid*.

Når det kommer til hvilken kanal man skulle bruke for *informasjon og kommunikasjon* forteller informantene at dette delvis ble bestemt ovenfra. Her ser man igjen at noen av aktørene tar styringen i deler av prosjektet;

«Ja, det ble vel satt av de eksterne aktørene at 'sånn kommuniserer vi i dette prosjektet'»
(Informant 5)

«Nei, det kom faktisk ovenfra. Det handler jo om hvilken plattform er det skolen bruker og det er jo viktig at skolehagen også er der på lik linje med alt annet da. At ikke man må lete et annet sted for å finne den informasjonen»
(Informant 6)

Ifølge teorien benytter man ved samkjøring formelle kanaler for kommunikasjon mellom deltakerne (McNamara 2012, 395). Det kan ses som en kontrast til samarbeid, som i større grad legger opp til en mer uformell metode, hvor deltakerne kommuniserer åpent og ofte (395). For å nå ut til foreldre, opprettet man ifølge informantene uformelle plattformer som Facebook og Instagram, noe som muligens kan trekke i retning mot samarbeid. Diskusjonen

over kretser følgelig atter en gang rundt samkjøring og samarbeid. Igjen mener jeg at rollen som skolehageansvarlig må tas i betraktning i den videre vurderingen.

Hva angår *beslutningstaking* angir informantene at beslutningene gjennomgående ble tatt av vedkommende sammen med rektor. Også her kan vurderingen helle i retning både samkjøring og samarbeid. Hovedforskjellen mellom de to begrepene er at beslutninger ved samkjøring er sterkt sentralisert med representanter fra alle deltakergruppene, mens beslutninger ved samarbeid som oftest tas i fellesskap eller av et par utvalgte deltakere på vegne av fellesskapet (McNamara 2012, 396). Ved denne avveiningen må man ta i betraktning hvilken innvirkning de andre elementene har på samarbeidet.

Når det kommer til *organisatorisk selvstendighet* var man i begge prosjektene gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå målet. Derimot hadde ikke alle deltakerne samme formål med prosjektet. Når informantene fikk spørsmålet om samarbeidet noen ganger hadde behov av styring «ovenfra» for å utvikles, svarte de;

«Ja, absolutt! Fordi det er veldig viktig å få med ledelsen inn i prosjektet og det må være forankret der. Det betyr at de må være engasjert, de må engasjere andre lærere, de må sette det på planen og sette av tid til det»

(Informant 5)

«Ja, det vil jeg påstå (...) på en skole hvor lærerne aller helst da vil konsentrere seg om sine egne fag og det de driver med her og nå. Så kan det kreve litt av sjefen å få alle til å tenke at 'nå skal vi ut i skolehagen, nå skal vi jobbe med den, nå skal vi prioritere dette'»

(Informant 6)

Uttalelsene over impliserer behovet for og betydningen av et lederskap som dels forankrer skolehagen i skolens strukturelle rammeverk og dels engasjerer lærerne til å bruke skolehagen i undervisningen. I denne forbindelsen bør det presiseres at en ledelse faktisk også var tilstede.

Det siste elementet som skal drøftes er tillit. Ved et tilfelle spurte jeg informantene om tillit var et viktig tema for prosjektet;

«Ehmm, ja jeg vil jo påstå det, for jeg tror jo ikke at, hvis ikke rektor hadde hatt tillit til meg, så hadde ikke jeg kunnet gjøre den jobben jeg gjorde, på den måten jeg gjorde»

(Informant 6)

«Ja, veldig. Tillit fra ledelsen til prosjektleder og tillit fra de eksterne aktørene»

(Informant 5)

Ifølge McNamara har både samkjøring og samarbeid spor av tillit i ulik grad (2012, 397). Den store forskjellen ligger i at tillit i den førstnevnte definisjonen *kan* forekomme, men ikke er et avgjørende moment, mens tillit ved samarbeid er en betingelse for hele prosjektet (398).

Diskusjonen i dette kapittelet kretser rundt samkjøring og samarbeid. Argumentene som taler for samarbeid er imidlertid langt flere enn hva gjelder samkjøring og etter en helhetsvurdering av analysen, vurderer jeg derfor at skolehageprosjektet bærer et gjennomgående preg av *samarbeid*. Dette valget er delvis forankret i den overordnede betydelsen av tillit mellom aktørene. Det andre aspektet som jeg lagt vekt på er knyttet til design og formalitet, hvor informantene dels informerte om fraværet av en formell struktur og dels avkreftet en felles rolle- og ansvarsfordeling.

I det videre gjenstår å avklare hvorvidt skolehageprosjektene er et produkt av samstyring eller samskaping. I kapittel 4.2.2. over, kom jeg til konklusjonen at det samarbeid som framkom i skolehageprosjekt «to» og «åtte» var *svak samstyring*, blant annet på grunnlag av hvem som var deltakere og nøkkelpersoner, samt at informantene ga uttrykk for en mangel på og et ønske om tydeligere ledelse og tilrettelegging fra skolen. I dette kapittelet framgår imidlertid av empirien at de mest framtrede deltakerne var skolen og den frivillige organisasjonen.

Den frivillige organisasjonen har en viss innflytelse på prosjektet idet den setter noen krav til deltakerne i utbytte mot den økonomiske støtten og vitner om et klart styringsaspekt. Samtidig indikerer rollen som skolehageansvarlig og den nære relasjonen til rektor en annen form for styring, slik at deltakerne styrer over ulike faser av prosjektet. Det ser dermed ut til at

aktørene ikke opptrer som likeverdige aktører slik som forklart av Kobro og Bjørnerud (2021, 5), men at partnerskapet heller vitner om *sterk samstyring*.

Den ene informanten uttrykker at fordelene med samstyringen har vært den faglige og økonomiske støtten som den frivillige organisasjonen har betyrt, i tillegg til at begge parter har fått mulighet til å utveksle verdifull kunnskap om hverandre. En utfordring i sammenhengen er at den offentlige aktøren ikke hadde nok kunnskap om området, skolen og de menneskene, men kun forholdt seg til dokumenter og kart – et forhold som klart kan knyttes til byråkrati.

Man kan følgelig se noen likheter mellom *sterk samstyring* og *samkjøring* som drøftet i kapittel 4.2.1, idet involveringen av den eksterne finansielle aktøren i noen grad formaliserer relasjonen mellom aktørene. En signifikant forskjell i forbindelse med nøkkelpersoner, er at skoleledelsen i prosjektet knyttet til *sterk samstyring* i høyeste grad er aktiv i prosessen, noe informantene i prosjektene knyttet til *samstyring* understreker at ikke er tilfelle her.

5 Konklusjon

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å gjennom en kvalitativ tilnærming utforske samarbeidet ved lokalsamfunnsutvikling. Utgangspunktet for undersøkelsen er følgende problemstilling;

«Hvilken type samarbeid forekommer i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer har samarbeidet ført med seg?»

Det faglige bidraget som jeg støttet meg på for å besvare problemstillingen, er Madeleine McNamaras teoretiske rammeverk over de tre samarbeidsformene *samhandling*, *samkjøring* og *samarbeid* (2012). Begrunnelsen for valget av problemstilling, er også den forankret hos McNamara, som betoner at teorien innen samarbeidsfeltet har behov for å belyses – både når det kommer til kunnskap om når de ulike samarbeidsformene egner seg, men også de betingelser som følger med.

Rammeverket - som har sitt opphav i offentlig sektor - legger til grunn at all form for samarbeid har behov for styring i noen grad. En antakelse som jeg selv delvis aksepterte, men som skulle vise seg å ikke være riktig. Funnene fra undersøkelsen viser at samarbeidet i skolehageprosjekter kan forekomme på flere ulike måter; gjennom samkjøring, samskaping og gjennom sterk eller svak samstyring.

Samstyring blir nærmere drøftet av Røiseland og Vabo og fra definisjonen av samstyring kan man se at forfatterne har lagt vekt på styringsaspektet (2019). I analysen ble det tydelig at det finnes ulike dimensjoner også innad i samarbeidsformene, noe som resulterte i *svak* og *sterk samstyring*. I prosjektene knyttet til svak samstyring opplevde deltakerne at prosjektet manglet engasjement og tilrettelegging fra skolen. I det ene prosjektet hadde man opprettet en arbeidsgruppe, noe som ga samarbeidet en mer formell og tydelig struktur og muligvis kan være en måte å få skolen til å føle et større ansvar for å få til samarbeidet.

Når det kommer til samkjøring og sterk samstyring – hvor offentlig sektor var en av deltakerne - opplevde informantene her at relasjonen med den offentlige aktøren førte med seg noen *byråkratiske* trekk i form av lang svarstid på tillatelser og avklaringer. Ved ett

tilfelle var aktøren en offentlig etat og i denne sammenhengen opplevde informanten at avstanden mellom partene førte til dårlig lokalkunnskap fra etatens side.

Samskapingsbegrepet fant teoretisk støtte hos Torfing et al. (2020) og Kobro og Bjørnerud (2021). Denne samarbeidsformen bygger på jevnbyrdige deltakere som skaper en verdi sammen (Torfing et al. 2020, 29). En av utfordringene ved samskaping er ifølge empirien at prosjektet er veldig personavhengig. I tilfelle en av ildsjelene i samarbeidet slutter, mener informanten at det kan være vanskelig å erstatte engasjementet hos denne personen. Løsningen på dette er ifølge informanten å inkludere skolen i en tidlig fase, slik av prosjektet i større grad blir forankret i de organisatoriske rammene og følgelig mindre personavhengig.

Et forhold som manifesterer seg i analysen ble problematisert av McNamara (2012, 390). Forfatteren utdyper at de ulike samarbeidsformene utløses av noen gitte forhold og faktorer og hvis de gitte faktorene ikke er til stede bidrar dette til å svekke samarbeidet. I diskusjonen om samstyring, er en av forutsetningene for et godt samarbeid at samtlige potensielle nøkkelpersoner er tilstede i prosjektet. Slik som var tilfelle i ved skolehageprosjekt «to» og «åtte» erfarte informantene en svekkende skoleledelse, noe som resulterte i at utfallet av samarbeidet var «svak samstyring» istedenfor «sterk samstyring».

I forbindelse med den nye fagplanen nevnt innledningsvis, er min forhåpning at funnene i denne undersøkelsen også vil bidra til å styrke kunnskapen rundt etableringen av skolehager og med dette bidra til at flere skolehager får se dagens lys.

6 Videre betraktninger og forskning

Et fellestrekk hos alle åtte informantene, var at tillit var et grunnleggende moment. En mulig grunn til dette, kan være at samtlige prosjekter ble initiert på lokal nivå og i stor grad bestod av deltakere fra frivillig sektor – og altså uten å bli pålagt oppgaven ovenfra. Det er også tenkelig at tillit blir sentralt idet man samles rundt et felles interesse som forplikter deltakerne på en mer uformell måte. En gjennomgående fordel i alle prosjektene var den styrken og gleden deltakerne opplevde i det å være flere som delte på oppgaver og ansvar.

Ut fra analysen i denne undersøkelsen framstår det for meg som at *samskaping* er den samarbeidsform som fungert best ut fra forutsetningene. Her innså deltakerne i en tidlig fase verdien av å samarbeide for å forme et produkt som alle involverte følte eierskap til og ansvar for. Etableringen av en ledergruppe/skolehagegruppe bidrar også til at tidligere demokratiske prosesser – enten i egenskap av offentlig sektor eller skolen – kan reduseres gjennom at myndighet til å ta avgjørelser delegeres til andre aktører i samarbeidet. En grunnleggende faktor for at samarbeidet skal vare over tid, er å inkludere skoleledelsen, slik at det ikke blir opp til det enkelte individ å avgjøre fremtiden til skolehagen.

Samskaping *per se* er et av de viktigste funnene knyttet til denne undersøkelsen og er et produkt av *abduksjon* som beskrevet av Tjora (2018, 223). Som et bidrag til fremtidig forskning innen samarbeidsfeltet, kan man i det videre undersøke andre lokalsamfunnsprosjekter initiert på lokal nivå med tilhørende fordeler og utfordringer for å se om noen av funnene fra denne undersøkelsen kan styrkes eller avkreftes. Gjennom å styrke samskapingen som arena for lokalsamfunnsutvikling, legger man til rette for at noen av de største utfordringene offentlig sektor står overfor - komplekse sosiale utfordringer og et økt behov for tverrfaglige tjenester - får et mulighetsrom hvor aktører som har et spesifikt interesse og mest sannsynlig lokalkunnskap kan gå sammen om å skape nye tjenester eller produkter nærmest de mennesker som skal bruke og dermed av verdi for lokalbefolkningen.

7 Referanseliste

- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. 2016. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kobro, Lars Ueland og Anne Merete Bjørnerud. 2021. *Samskapende velferdsinnovasjon – ny kompetanse på vei mot «fellesskapskommunen»? Universitetet i Sørøst-Norge. SESAM. Senter for Sosialt Entreprenørskap og samskapende sosial innovasjon.*
https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2738938/2021_70_Kobro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
lest den 16/5-21
- McNamara, Madeleine. 2012. *Starting to untangle the Web of Cooperation, Coordination and Collaboration: A Framework for Public Managers*. International Journal of Public Administration.
- McNamara, Madeleine W., Katrina Miller-Stevens & John C. Morris. 2020. *Exploring the Determinants of Collaboration Failure*. International Journal of Public Administration. Colorado, USA: Routledge.
- Moore, Elizabeth M. & Tomas Koontz. 2010. *Research Note A Typology of Collaborative Watershed Groups: Citizen-Based, Agency-Based, and Mixed Partnerships*. Society & Natural Resources. Ohio, USA: Routledge.
- Tjora, Aksel. 2018. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal
- Torring, Jacob, Eva Sørensen og Asbjørn Røiseland. 2020. *Samskaping – fra idé til strategi*. Stat og styring. 04/20 (volum 30). S. 28-30.
- Røiseland, Asbjørn og Signy Irene Vabo. 2019. *Styring og samstyring – governance på norsk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2020. «Hva er fagfornyelsen?»
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
lest den 24/5-21
- Øgård, Morten. 2014. *Det kommunale laboratorium*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

8 Oversikt over vedlegg og figurer

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Vedlegg 2 - Behandling av personopplysninger godkjent av NSD

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv godkjent av NSD

Figur 1 - Teoretisk rammeverk (McNamara 2012)

Figur 2 – Egen sammenstilling over analyse av samhandling, samkjøring og samarbeid

8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål **informantene må ikke nevne noen navn**

- Hvilken rolle har/hadde du i prosjektet?
- Hvem var målgruppen/brukerne i prosjektet? (f.eks. elever, lærere, lokalbeboere...)

Overgangsspørsmål **informantene må ikke nevne noen navn**

1. Hvilke deltakere var en del av prosjektet (fra offentlig, privat og frivillig sektor)?
2. Hva bidro de ulike deltakerne med?
3. Mener du at det er mulig å dele opp prosjektet i ulike faser? (f.eks. kartlegging, oppstart, implementering, vedlikehold, evaluering...)
 - **evt. utfyllende informasjon fra informant**
4. *Hvis ja* - hvilke aktører var involvert i de ulike fasene?

Refleksjonsspørsmål (kjernen)

- **Design - hvordan strukturen i ulik grad støtter den kollektive innsatsen**
informantene må ikke nevne noen navn
 5. Ble det opprettet et slags «organisasjonskart» eller struktur innledningsvis (eller senere) i samarbeidet, som tydeliggjorde på hvilken måte deltakerne skulle samarbeide?
 6. *Hvis ja* – i hvilken del av prosjektet ble dette gjort?
 7. *Hvis ja* - ble det gjort i fellesskap eller av en av partene?
 8. Mener du at aktørene endret noe ved seg selv for å tilrettelegge for samarbeidet?
- **Formalitet - graden av enighet om roller og ansvar**
 9. Mener du at deltakerne noen gang handlet eller fattet beslutninger på eget initiativ uten å bli enig med de andre aktørene?
 10. *Hvis ja* – hva handlet beslutningen om?
 11. Ble det foretatt en formell beslutning om ansvars- og rollefordeling i starten av samarbeidet?
 12. Hvordan så den ut?
 13. Hvordan ble prosjektet finansiert?
- **Beslutningstaking - måten partene oppnår enighet på som et ledd i måloppnåelsen**
 14. Hvor ofte ble beslutninger tatt i fellesskap?
 15. Ble beslutninger noen ganger fattet av én bestemt aktør på vegne av fellesskapet?
 16. Oppfatter du det som at en eller flere av partene noen gang tok beslutninger uten å involvere de andre partene?
 17. *Hvis ja* – hvem?

- **Organisatorisk selvstendighet – i hvilken grad deltakerne er avhengig av hverandre for å oppnå målet**
18. Føler du at alle deltakerne hadde samme formål med prosjektet? (for eksempel; skolehage til utdanningsformål, sysselsettingsformål, generell oppgradering av nærmiljø, arena for sosialisering)
 - *Forklar gjerne dette nærmere*
 19. Var partene gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå målet?
 20. Føler du at samarbeidet noen ganger hadde behov av styring «ovenfra» for å utvikles?
 21. *Hvis ja* - når?
- **Nøkkelpersoner** **hvis vi utgår fra at en nøkkelperson er en av aktørene i samarbeidet** - hvorvidt noen aktører ble definert som nøkkelpersoner med overordnet ansvar
22. Hvem organiserte ansvars- og rollefordelingen?
 23. Kan du identifisere en eller flere personer som nøkkelpersoner eller mener du at alle aktørene var likestilte? Husk å ikke nevne noen navn her 😊
 24. Hvis ja – hvilken rolle hadde vedkommende?
 25. Hadde noen aktører mer autoritet enn andre?
 26. *Hvis ja* – hvilken rolle hadde vedkommende?
- **Informasjonsdeling: hvordan deltakerne kommuniserte og delte informasjon**
27. Erfarte du at deltakerne noen ganger var mer opptatt av å dele ut informasjon enn å ta emot (kommunisere)?
 28. *Hvis ja* – hvilke aktører?
 29. Opprettet noen av deltakerne en formell kanal for kommunikasjon og deling av informasjon?
 30. *Hvis ja* - hvem?
 31. Ble deltakerne enige gjennom diskusjon om hvordan man skulle kommunisere med hverandre?
- **Tillit - i hvilken grad tillit mellom partene var tilstede**
32. Mener du at tillit var et viktig tema for samarbeidet?
 33. *Hvis ja* - hvor ofte?
 34. Hadde du noen ganger oppfatningen at tillit ikke var viktig?
 35. *Hvis ja* – hvor ofte?
 36. Oppfattet du noen ganger at tillit var helt nødvendig for at samarbeidet skulle utvikles i riktig retning?
 37. *Hvis ja* – hvor ofte?

- **Fordeler og utfordringer**

38. Hvilke fordeler førte samarbeidet med seg, fra begynnelse til slutt?

39. Hvilke utfordringer førte samarbeidet med seg, fra begynnelse til slutt?

Avslutningsspørsmål

40. Har du noe annet du vil fortelle som det ikke er blitt spurt om?

41. Informere om hvordan informanten får tilbakemelding på resultatet

****Tusen takk for at du tok deg tid til å delta****

8.2 Vedlegg 2 - Behandling av personopplysninger godkjent av NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 28.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

8.3 Vedlegg 3 - Informasjonsskriv godkjent av NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet «samarbeid og lokalsamfunnsutvikling»?

Formål

Jeg er masterstudent ved OsloMet (*Oslo Metropolitan University*) – tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus – og skriver for tiden min sluttoppgave. Studiet jeg går heter «*Offentlig administrasjon og styring*» og det overordnede fagområdet jeg har som formål å undersøke er «*samarbeid og lokalsamfunnsutvikling*». Det geografiske området for undersøkelsen er Oslo-området. Problemstillingen er følgende;
«hvilken type samarbeid forekommer i skolehageprosjekter og hvilke muligheter og utfordringer har samarbeidet ført med seg?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Handelshøyskolen OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at jeg spør om din deltakelse, er at målgruppen for intervjuene er personer som har tatt initiativ til utviklingen av skolehageprosjekter i Oslo-området. For å få informasjon om slike prosjekter, vil jeg gjerne intervju deg. Du er en av cirka 15 personer som har fått forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Intervjuet blir tatt opp på en diktafon – enten gjennom et digitalt eller fysisk møte - og vil ta cirka 30 minutter.

Du bestemmer hvordan intervjuet skal foregå, men tatt i betraktning den pågående pandemien, anbefaler jeg enten utendørs med god avstand og i tråd med smittevernreglene, eller over Zoom. Det vil ikke bli spurt om noen sensitive opplysninger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er frivillig å delta og intervjuet kan avbrytes når som helst. Du kan også trekke tilbake samtykket til enhver tid. De deler av intervjuet som allerede er tatt opp på diktafonen kan også slettes, hvis ønskelig. All informasjon vil bli anonymisert, det vil si at det ikke er mulig å identifisere deg. Hvis du velger å trekke deg, vil dette selvsagt ikke få noen konsekvenser for deg. Dine svar vil bli registrert elektronisk.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene fra intervjuet vil bli behandlet og lagret anonymt. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er veilederen min ved OsloMet - Espen Hagen Olsen - og meg selv - Karolina Byqvist - som vil ha tilgang til opplysningene dine.
- Dine navn- og kontaktopplysninger kommer til å bli erstattet med en kode, som vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrig data fra intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er sensurert.

Innleveringsfristen er 28. mai 2021 og sensurfristen er seks uker fra dette tidspunktet.

Informasjonen som kommer fram under intervjuet blir slettet når oppgaven er ferdigbehandlet og godkjent av OsloMet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Espen Hagen Olsen (veileder).
Emailadresse: espendan@oslomet.no
- Vårt personvernombud Ingrid S. Jacobsen.
Emailadresse: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har noen spørsmål knyttet til prosjektet eller intervjuet, er det bare å ta kontakt på mail eller telefon.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Karolina Byqvist

8.1 Figur 1 - Teoretisk rammeverk (McNamara 2012)

TABLE 1
Elements Distinguishing among Cooperation, Coordination, and Collaboration

<i>Element</i>	<i>Cooperation</i>	<i>Coordination</i>	<i>Collaboration</i>
Design	Work within existing organizational structures	Centralized control through hierarchical structures	Shared power arrangements
Formality of the Agreement	Informal agreement	Formalized agreements	Informal and formal agreements
Organizational Autonomy	Fully autonomous; policies to govern the collective arrangement are not developed	Semi-autonomous; policies to govern the collective arrangement may be developed by higher authorities	Not autonomous; policies to govern the collective arrangement are developed jointly by participants
Key Personnel	Implementation of the partnership occurs at the lowest levels; leaders are not involved	Implementation of the partnership is based on a higher authority; a boundary spanner may be used to foster linkages	Implementation of the partnership is based on the participants; a convener may help bring participants together
Information Sharing	Basic information shared through informal channels	Information is exchanged through more formal channels	Open and frequent communications through formal and informal channels
Decision Making	Independent decision making	Centralized decision making	Participative decision making
Resolution of Turf Issues	Conflicts avoided through independence	A neutral facilitator may help resolve conflicts	Participants work together to resolve conflicts
Resource Allocation	Information is exchanged	Physical and nonphysical resources are exchanged to achieve individual goals	Physical and nonphysical resources are pooled in support of collective goals
Systems Thinking	System integration does not occur	System integration may occur to better achieve individual goals	System integration does occur to better achieve collective goals
Trust	Trust relationships are not required but may develop	Leaders work closely to create relationships based on trust	Trust between participants is needed to sustain relationships

Figur 1. "Teoretisk rammeverk – samhandling, samkjøring og samarbeid (McNamara 2012)"

8.1 Figur 2 – Oversikt over samarbeidsformene

	1	2	3	4	5	6	7	8
Design	SK	SK/SB	SK	SB?	SB	SB	SK	SB
Formalitet	SB, SK	SB	SK	SK	SK	SB	SK	SB
	FO*				FO*	FO*	FO*	
Organisatorisk selvstendighet	SK, SK	SB	SK	SK	SB	SK	SK	SK
Beslutningstaking	SK, SB	SB	SK	SK	SB	SK	SK	SB
Nøkkelpersoner	SK, SB	SK	SK	SK	SK	SK	SK	SB
Informasjonsdeling	SK	SB	SB	SK	SK	SK	SK	SB
Tillit	SB	SB	SB	SK	SB	SB	SB	SB

SK=samskaping SB=samarbeid FO*= frivillig organisasjon, finansiell støtte FO= frivillig organisasjon

Figur 2. Egen oversikt over samarbeidsformene (analyse)