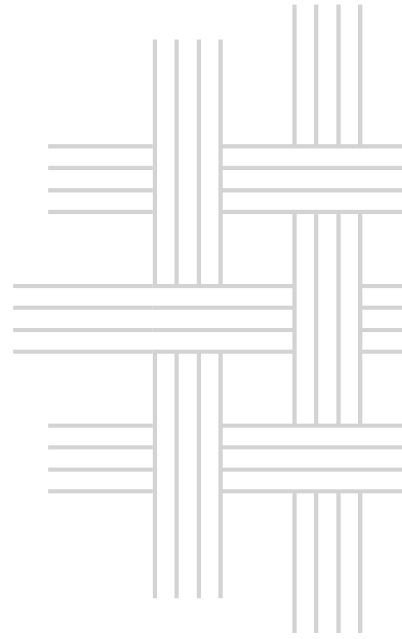




Høgskolen  
i Innlandet



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Sigrid Myklebø**

# Arbeidsretting som innovasjonside og praksis

Oversettelse og samarbeid i introduksjonsprogrammet  
for flyktninger

Ph.d.-avhandling i Innovasjon i tjenesteyting i offentlig og privat sektor  
2019



**Sigrud Myklebø**

# Arbeidsretting som innovasjonsidé og praksis

Øversettelse og samarbeid i introduksjonsprogrammet  
for flyktninger

Ph.d.-avhandling

2019

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Sigrid Myklebø (2019)

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Innovasjon i tjenesteyting i offentlig og privat sektor (INTOP)

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-137-8

ISBN digital utgave: 978-82-8380-138-5

ISSN trykt utgave: 2535-6151

ISSN digital utgave: 2535-6143

## Sammendrag

De siste 20 årene har det vært et relativt høyt antall personer som innvandrer til Norge på grunn av flukt. Integrering av flyktninger i samfunnet er et politisk mål, og det viktigste virkemiddelet for å oppnå dette, er et obligatorisk toårig introduksjonsprogram. Om lag tre av fem er i arbeid eller utdanning ett år etter avslutta introduksjonsprogram, og programmet har blitt kritisert for at det ikke er effektivt nok. Økt arbeidsretting av programmet har vært foreslått som en løsning.

Avhandlinga utforsker prosessen med å arbeidsrette introduksjonsprogrammet i en kommune. Arbeidsretting krever samarbeid på tvers av sektorer og organisasjoner, og prosessen med å arbeidsrette introduksjonsprogrammet betraktes her som en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess. Idéen om arbeidsretting som verktøy for integrering er ikke ny, men har blitt tatt i bruk i flere kommuner de siste årene. For å kunne utforske hvordan idéen spres og tilpasses en lokal kontekst, tas oversettelsesteori i bruk. I oversettelsesteori brukes oversettelse som metafor for å beskrive hvordan idéer overføres mellom ulike kontekster, og hvordan de omformes. Avhandlingas problemstilling er: *Hvilken betydning har oversettelse i en innovasjonsprosess basert på samarbeid, der målet er å arbeidsrette introduksjonsprogrammet for flyktninger?*

Det teoretiske rammeverket for studien bygger på to tilnærminger til oversettelsesteori – fra aktør-nettverks-teori og skandinavisk institusjonalisme –, innovasjonsteori og perspektivet om institusjonelle logikker. Den samarbeidsdrevne innovasjonsprosessen utforskes ved hjelp av en casestudie, hvor det empiriske materialet består av intervjuer fra tre ulike faser i prosessen, samt observasjoner og dokumenter.

Funnene fra studien kan oppsummeres i tre sentrale bidrag, hvorav ett er empirisk og to er teoretiske. Studien bidrar empirisk med økt kunnskap om betydningen av oversettelse i intra- og interorganisatorisk samarbeid i integreringsfeltet. Studien bidrar teoretisk til oversettelsesteori ved at to oversettelsesperspektiver kombineres, og at kombinasjonen bidrar til å synliggjøre hvordan oversettelser kan foregå på et strategisk og et operativt nivå. Studien bidrar teoretisk til samarbeidsdrevet innovasjon ved å gi økt innsikt i hvordan oversettelser har en sentral rolle i samarbeid mellom ulike sektorer, organisasjoner og faggrupper.

## Abstract

In the past 20 years, a relatively high number of refugees have immigrated to Norway. To achieve the political goal of integrating refugees into Norwegian society, the most important means has been a two-year introduction programme. However, a year after completing the programme, only roughly 60 per cent of participants have secured employment or enrolled in school. In response to criticism about the programme's inadequacy, one solution may be to make the programme more work-oriented.

This thesis investigates one such municipal introduction programme's process of becoming more work-oriented, which required cooperation across sectors and organisations. Thus, in this study, the process is conceived as a collaborative innovation process. The idea of work-orientation as a tool for integration is not new, but has been adopted by many municipalities in Norway in recent years. To explore how the concept is spread and adapted to a local context, the research for the thesis involved applying translation theory, in which translation acts as a metaphor for how ideas are transferred between contexts and transformed as a result. Considering all of the above, the goal of the thesis was to describe the role that translation plays in a collaborative innovation process intended to make an introduction programme more work-oriented.

The theoretical framework of the thesis derives from two perspectives of translation theory – based on actor–network theory and Scandinavian institutionalism –, in addition to innovation theory and the perspective of institutional logics. The collaborative innovation process is examined in a case study of empirical materials gathered through interviews, observations and documents. The interviews were conducted in three different phases.

The findings of the research make three major contributions: one empirical and two theoretical. On the one hand, they expand knowledge on the importance of translation in intra-and inter-organisational collaboration in integration-focused projects. On the other, they add to translation theory by combining two perspectives on translation and showing how their combination makes translations visible at strategic and operational levels, as well as provides insights into collaborative innovation by clarifying the central role of translations in collaboration across sectors, organisations and professional groups.

## Forord

Da jeg begynte som stipendiat høsten 2014, virka den dagen da jeg skulle være ferdig med doktorgradsavhandlinga som en fjern drøm. Nå er jeg her – jeg har fått beskjed om at avhandlinga «kan innstilles til forsvar i disputas» – og jeg er enormt takknemlig for at jeg har fått gjennomføre dette løpet, og at jeg har kommet hit. Det har vært en lærerik prosess, på godt og vondt. Jeg har vært frustrert og forvirra, men også glad for å få muligheten til å fordype meg i et tema på denne måten, og jeg har latt meg engasjere av både teoretiske og empiriske innsikter som jeg har fått underveis. Å gjennomføre en doktorgrad er på mange måter et ensomt arbeid, men jeg har hatt utrolig mange fine folk rundt meg som har bidratt på ulike måter til at jeg har kommet i mål med arbeidet. Jeg kan ikke nevne alle ved navn, så til dere som ikke blir nevnt: Tusen takk!

Først og fremst må jeg takke de gode og kloke veilederne mine, Toril Ringholm og Liv Solheim, for uvurderlig veiledning. Dere har utfylt hverandre godt med ulike perspektiver og innfallsvinkler. Toril, du er så ufattelig klartenkt. Når jeg ved flere anledninger har slitt med å finne den røde tråden, og med å forstå hvordan ting henger sammen, så har du kommet med kloke betraktninger, og trukket noen linjer, slik at det jeg har skrevet plutselig framstår som fornuftig. Liv, du er en bauta i det sosialfaglige feltet, og har mye av æren for at prosjektet er såpass godt forankra i praksisfeltet. Dere er begge svært grundige, og har lest utkastene mine samvittighetsfullt. Takk for at dere har stilt opp på den måten dere har gjort! Takk også til Rolf Rønning, som var medveileder en kort periode, og som fikk pensa meg inn på et fruktbart spor.

Takk til alle informantene i undersøkelsen, og spesielt til rektor ved læringscenteret i case-kommunen, som lot meg forske på introduksjonsprogrammet deres. Det har vært svært interessant og lærerikt, og uten dere hadde det ikke blitt noen avhandling.

Takk til Høgskolen i Innlandet/Lillehammer og INTOP-programmet for at dere ville satse på meg. Takk for lærerike kurs og seminarer, og for at jeg har fått være en del av dette faglig og sosialt givende miljøet.

Stipendiathverdagen har vært god, og det skyldes ikke minst et fantastisk fellesskap i stipendiatgruppa. Å ta en doktorgrad er en litt sær ting å gjøre, og vi som har gjort det sammen har kanskje derfor blitt ekstra tett sammenknyttet. En spesiell takk til Gunhild Wedum, Mette Sønderskov, Line Margrethe Jenhaug, Odd Rune Stalheim, Erlend Aas Gulbrandsen og Svein Erik Nordhagen, for et svært godt og produktivt kontorfellesskap i innspurten, og til Jonas Karlsen Åstrøm for sterkt bidrag til et supert arbeidsmiljø. Takk også til alle andre medstipendiater for givende samtaler, morsomme lunsjer og mental støtte, og for fine seminar- og kursopphold i Oslo, Lom, Metochi og Stavanger.

Til slutt en takk til mine nærmeste. Takk mamma og pappa, for at dere har ubegrensa tro på hva jeg kan få til, og for at dere aldri svarer nei på spørsmål om å passe barnebarn. Takk særlig mamma, for alle dagene du har passa unger og hatt middagen klar til vi kommer hjem. Takk også til Synnøve, Ingunn, Amund, John og Marie, for all støtte.

Kjære fine ungene mine, Ingemund og Ådne, takk for at dere hver eneste dag minner meg på hva som er viktigst i livet mitt: Det er dere. Kjære Roald – mange har sagt at det må være utfordrende å være to stipendiater i en familie, og å ha samme arbeidsplass. Det kan nok bli tett, men det har sine fordeler: Du vet hva jobben min går ut på, det er lett å dele opplevelser fra hverdagen, og vi kan støtte hverandre, også faglig. Takk, kjæreste Roald, for all støtte, omsorg, tålmodighet og kjærlighet!

Lillehammer, november 2019

Sigrid Myklebø

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	v
Tabeller .....	x
Figurer .....	xi
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og tema for avhandlinga.....	1
1.2 Arbeidsretting som innovasjonsidé og ideal.....	3
1.3 Kunnskap om spredning av beste praksiser .....	6
1.3.1 Forståelser av hvordan gode idéer spres.....	6
1.3.2 Innføring av arbeidsretta kvalifisering som oversettelse .....	8
1.4 Innovasjon gjennom samarbeid.....	9
1.5 Behovet for et institusjonelt perspektiv .....	12
1.6 Problemstilling og bidrag .....	15
1.6.1 Bidrag i avhandlinga.....	16
1.6.2 Struktur i avhandlinga.....	17
2 Integreringsfeltet .....	19
2.1 Utviklinga i integreringsfeltet .....	19
2.2 Styringslinjene, arbeidslinja og rammene .....	23
2.2.1 Arbeidslinja .....	24
2.2.2 Arbeidslinja i integreringspolitikken .....	26
2.2.3 Introduksjonsprogrammets rammer og regelverk .....	27
2.3 Organisering av introduksjonsprogrammet i kommunene .....	31
2.4 Erfaringer fra arbeidsretting i introduksjonsprogrammet.....	32



2.4.1	Samarbeid i introduksjonsprogrammet.....	32
2.4.2	Arbeidsretting i introduksjonsprogrammet.....	35
3	Teoretisk og analytisk tilnærming.....	39
3.1	Innovasjon i offentlige tjenester.....	39
3.1.1	Innovasjonsprosesser – ovenfra-og-ned, nedenfra-og-opp eller en kombinasjon.....	41
3.1.2	Lineære faser eller rotete oppdagelsesferd .....	42
3.1.3	Drivere og barrierer i innovasjonsprosessen .....	46
3.2	Samarbeid som betingelse for innovasjon.....	47
3.2.1	Samarbeidsdrevet innovasjon .....	47
3.2.2	Samarbeid på tvers .....	51
3.2.3	Betingelser for samarbeid.....	52
3.2.4	Enkeltpersoners betydning i innovasjon basert på samarbeid .....	54
3.3	Institusjonelle logikker: mellom strukturer og praksis .....	56
3.3.1	Institusjonelt arbeid .....	56
3.3.2	Kollektiv identitet og sosialt konstruerte logikker.....	57
3.3.3	Organisasjonsfelt og institusjonelle logikker i virksomheter.....	58
3.3.4	Når en innovasjonsidee møter lokale logikker .....	61
3.4	Oversettelsesteori.....	62
3.4.1	ANT-perspektivet: Oversettelse gjennom forhandlinger .....	63
3.4.2	Skandinavisk institusjonalisme: Oversettelse gjennom lokal tilpasning .....	65
3.4.3	Oversettelse fra to perspektiver .....	69
3.4.4	Eksisterende kunnskap om oversettelse i samarbeidsdrevet innovasjon....	71
3.4.5	Oversettelsesteori oppsummert.....	73
3.5	Analysemodell.....	74
4	Metodologiske valg og empiriske studier .....	81

4.1	Metodologiske refleksjoner .....	81
4.1.1	Ontologisk og epistemologisk forståelse .....	82
4.1.2	Metodologisk posisjon .....	84
4.1.3	Førforståelse .....	85
4.1.4	Induksjon, deduksjon og abduksjon .....	86
4.2	Forskningsdesign.....	88
4.2.1	Casestudie av en prosess .....	92
4.2.2	Valg av case .....	94
4.2.3	Triangulering av metoder .....	96
4.2.4	Analyse .....	102
4.3	Refleksjoner rundt forskningsprosessen .....	107
4.3.1	Avhandlingas troverdighet.....	107
4.4	Metodologi og metode oppsummert .....	110
5	Analyse av en innovasjonsprosess .....	113
5.1	Den lokale innovasjonsprosessen .....	114
5.1.1	Organisering av det lokale introduksjonsprogrammet.....	114
5.1.2	Framvekst av idéen .....	117
5.1.3	Rask implementering .....	119
5.1.4	Videreutvikling .....	125
5.2	Samarbeid på tvers av institusjoner .....	126
5.2.1	Det interne samarbeidet.....	127
5.2.2	Samarbeid mellom læringscenteret og arbeidsgivere.....	140
5.2.3	Samarbeid med attføringsbedriften .....	147
5.2.4	På jakt etter en god samarbeidsmodell med NAV.....	153
5.2.5	Samarbeid på tvers oppsummert .....	160

5.3	Oversettelser og oversettere .....	164
5.3.1	Innføring og kontekstualisering av innovasjonsideén .....	164
5.3.2	Hvordan ulike typer oversettelser danner et mønster .....	173
5.3.3	Beskrivelse av de ulike oversetterne og deres kompetanser .....	176
5.3.4	Oversettelser og oversettere – oppsummert .....	189
5.4	Fra idé til utfall .....	191
5.4.1	Fra to parallelle løp, til at <i>alt</i> skal være arbeidsretta .....	192
5.4.2	Fra medborgere til skattebetalere .....	194
5.4.3	Hvordan gikk det med de ulike kvalifiseringsløpene? .....	195
5.4.4	Utvikling, endring eller innovasjon? .....	198
5.5	Oppsummering .....	202
6	Betydningen av oversettelse .....	205
6.1	Ulike logikker i introduksjonsprogrammet – utfordringer og løsninger .....	205
6.1.1	Logikkene i integreringsfeltet .....	206
6.1.2	Samarbeid på tvers av logikker .....	210
6.1.3	Bidrag til kunnskapen om praksisfeltet .....	212
6.2	Innovasjonsprosessen forstått som oversettelsesarbeid på ulike nivåer .....	215
6.2.1	Styrking av innovasjonsideén gjennom overtalelse, forhandlinger og kontekstualisering .....	215
6.2.2	To perspektiver som utfyller hverandre .....	218
6.2.3	Oversettere som pådrivere og utførere .....	221
6.2.4	Oversettelseskompetanser .....	223
6.2.5	Energien i en innovasjonsprosess .....	226
6.3	Betydningen av oversettelse for samarbeidsdrevet innovasjon .....	227
6.3.1	Ulike logikker som barriere og innovasjonsressurs .....	227
6.4	Sluttbetraktninger .....	230

7	Kilder .....	237
	Vedlegg.....	251
	Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD .....	252
	Vedlegg 2: Intervjuguider fra første runde (våren 2015).....	254
	Vedlegg 3: Andre runde (høsten 2015).....	258
	Vedlegg 4: Intervjuguider fra tredje runde (høsten 2017) .....	262

# Tabeller

Tabell 1: Sammenstilling av diffusjon og oversettelse (Hepsø, 2007, s. 225).	8
Tabell 2: Spor for norskopplæring (Kilde: Kompetanse Norge).	29
Tabell 3: Ytterpunkter i tilnærming til ontologi, epistemologi og metodologi (Moses & Knutsen, 2012).	83
Tabell 4: Forskningsdesign.	90
Tabell 5: Datakilder, deres omfang og hva de har bidratt med i forskningsprosessen.	98
Tabell 6: Oversikt over informanter og temaer som var i sentrum i de tre intervjuene.	100
Tabell 7: Eksempler på tematisk og analytisk koding.	105
Tabell 8: Seks ulike arbeidsretta kvalifiseringsløp igangsatt i 2015. Beskrivelse av type, praksisarena, arbeidsoppgaver, målgruppe, frekvens, kvalifiseringsløp og målsetting.	122
Tabell 9: Forskjeller og likheter mellom tradisjonelle lærere, arbeidsretta lærere og programrådgivere når det gjelder kultur, identitet, forståelser og målsettinger.	138
Tabell 10: Utvikling i samarbeidsrelasjonen mellom læringscenteret og attføringsbedriften, på ledernivå og medarbeidernivå.	152
Tabell 11: Hendelser i oversettelsesprosessen definert ut fra endringer i kontekst, idéer, relasjoner, individer og resultater, sortert kronologisk etter skoleår.	165
Tabell 12: Brudd med tidligere praksis.	199
Tabell 13: Oversettelseskompetanse hos strategiske og operative oversettere: særegne og felles kompetanser.	223

# Figurer

<b>Figur 1: Innvandring på grunn av flukt og familieinnvandring til flyktninger, 1990-2017 (Kilde: SSB).</b>	<b>20</b>
<b>Figur 2: Antall deltakere i introduksjonsprogrammet, 2008--2018 (kilde: SSB).</b>	<b>20</b>
<b>Figur 3: Tidligere deltakere i introduksjonsprogrammet, som avslutta programmet i årene 2010–2016. Status på arbeidsmarkedet i november året etter (Kilde: SSB).</b>	<b>21</b>
<b>Figur 4: Modellering av ulike typer innovasjonsprosesser (Toivonen &amp; Tuominen, 2009).</b>	<b>45</b>
<b>Figur 5: Prosessperspektiv på barrierer til samarbeidsdrevet innovasjon (Torfing, 2016).</b>	<b>49</b>
<b>Figur 6: Sammenstilling av fasene i en innovasjonsprosess og en oversettelsesprosess.</b>	<b>76</b>
<b>Figur 7: Analysemodell.</b>	<b>77</b>
<b>Figur 8: Analyse på ulike nivåer: strukturer, aktører og innovasjonsidéens reise i tid.</b>	<b>79</b>
<b>Figur 9: Endring av organisasjonskartet ved læringscenteret.</b>	<b>126</b>
<b>Figur 10: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer i samarbeidet mellom lærere og programrådgivere.</b>	<b>140</b>
<b>Figur 11: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer i samarbeidet mellom læringscenteret og arbeidsgivere.</b>	<b>147</b>
<b>Figur 12: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer i samarbeidet mellom læringscenteret og attføringsbedriften.</b>	<b>153</b>
<b>Figur 13: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer mellom læringscenteret og NAV.</b>	<b>160</b>
<b>Figur 14: Skjematisk framstilling av samarbeidsaktørene og de institusjonelle logikkene som har påvirket samarbeidet.</b>	<b>161</b>
<b>Figur 15: Samme målsetting, men endring i forståelsen av hvordan målsettinga kan nås, fra opprinnelig tilstand, via problem, til ny (ønska) tilstand.</b>	<b>192</b>
<b>Figur 16: Andelen tidligere deltakere i case-kommunens introduksjonsprogram som var i arbeid eller utdanning i november i årene 2011–2017, og som hadde avslutta programmet i løpet av foregående år og året før (kilde: SSB).</b>	<b>201</b>
<b>Figur 17: Sammenstilling av fasene i en innovasjonsprosess og en oversettelsesprosess.</b>	<b>220</b>
<b>Figur 18: Relasjon mellom innovasjon og institusjon (Holmen &amp; Ringholm, 2019)</b>	<b>234</b>



# 1 Innledning

---

## 1.1 Bakgrunn og tema for avhandlinga

Fra slutten av 1990-tallet, og på hele 2000-tallet, har det vært et relativt høyt antall personer som innvandrer til Norge på grunn av flukt. Det er et politisk mål i Norge at flyktninger skal integreres i samfunnet og i arbeidslivet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016), og integrering av flyktninger anses for å være velferdsstatens ansvar (Brochmann, 2017). Formålet med integrering knyttes blant annet til behovet for å finansiere velferdsstaten og opprettholde den norske velferdsmodellen, men også til medborgerskap der den enkelte innvandrer likestilles med norske borgere med hensyn til rettigheter og plikter (Djuve, Hagelund & Kavli, 2012). Introduksjonsprogrammet er norske myndigheters viktigste virkemiddel for å oppnå integrering av flyktninger.

Denne avhandlinga utforsker prosessen med å innføre og iverksette arbeidsretting av en kommunes introduksjonsprogram. Arbeidsretting av introduksjonsprogrammet innebærer at innsatsen i større grad rettes mot kvalifisering til arbeidslivet. Mer direkte kvalifisering til arbeidslivet krever samarbeid mellom lokale aktører, på tvers av sektorer og etater. Prosessen er utforska gjennom en kvalitativ casestudie.

Proessen med å innføre arbeidsretting betraktes som en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess, fordi arbeidsretting av introduksjonsprogrammet krever samarbeid mellom ulike offentlige og private aktører i kommunen, og fordi det kan innebære en innovasjon. Den samarbeidsdrevne innovasjonsprosessen analyseres ved hjelp av oversettelsesteori. Dette innebærer at overføring av idéer og løsninger mellom, og inn i, organisasjoner – for eksempel kommuner –, betraktes som oversettelse. Avhandlinga bidrar med ny kunnskap om hvordan dynamikken i samarbeidsdrevet innovasjon kan forstås ved å betrakte dem som oversettelser, og hvordan samarbeidsdrevet innovasjon kan avhenge av ulike typer oversettere og oversettelser. Avhandlinga bidrar også med ny kunnskap om utfordringer og lokale løsninger knytta til å iverksette arbeidsretta kvalifisering i introduksjonsprogrammet.



Målet med introduksjonsprogrammet er at flyktninger og deres familie skal integreres i samfunnet, og kvalifiseres til arbeidslivet, gjennom individuelt tilrettelagt opplæring. Med «flyktninger» mener jeg personer som har fått asylstatus eller som har fått opphold etter FNs flyktningkonvensjon (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2015). Introduksjonsordningen ble innført i 2004, og innebærer at nyankomne flyktninger og familie-gjenforente til flyktninger skal tilbys et toårig heldags introduksjonsprogram, som skal gi grunnleggende ferdigheter i norsk, innsikt i norsk samfunnsliv, og som skal forberede dem til deltakelse i yrkeslivet eller til videre utdanning (introduksjonsloven, 2003). Integrerings- og mangfoldsdirektoratet [IMDi] er gjennomføringsorgan for integreringspolitikken. Kommunene er gjennom ordningen pålagt å tilby individuelt tilrettelagt opplæring, og nyankomne flyktninger er pålagt å delta i den. Det viser seg imidlertid å være store forskjeller i hvordan kommunene utformer introduksjonsprogrammet, og i resultatene av opplæringa (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten, 2017). «Resultatene» av introduksjonsprogrammet måles ved å se på hvor stor andel av deltakerne som kommer i arbeid eller utdanning etterpå. I gjennomsnitt er tre av fem i arbeid eller ordinær utdanning året etter at de har avslutta introduksjonsprogrammet. Blant dem som ikke kommer i arbeid, er deltakere med lite skolebakgrunn overrepresentert (Lunde & Lysen, 2018).

Introduksjonsprogrammet har mottatt kritikk for at ikke en større andel av deltakerne kommer i arbeid. En del av kritikken går ut på at norskopplæring utgjør en for stor del av introduksjonsprogrammet, og at arbeidsretta tiltak utgjør en for liten del. Blant deltakere som har lite skolebakgrunn, er det mange som ikke lærer norsk godt nok, selv om de deltar i den obligatoriske opplæringa (Djuve et al., 2017). De siste årene har utviklinga i introduksjonsprogrammet vært prega av krav om økt arbeidsretting, noe som kommer til uttrykk blant annet i utredninger og politiske dokumenter (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2017: 2). Presset mot introduksjonsordningen henger også sammen med at antallet flyktninger som innvandrer per år har økt, og at de som ikke blir integrert i arbeidslivet dermed blir ei større, og mer synlig, gruppe. Også forskere mener det kan være nødvendig å jobbe annerledes, for å sikre at deltakere med lite utdanning lærer norsk og kommer i arbeid (Djuve et al., 2017; Kvittingen, 2017, 31. oktober).

Tanken om arbeidsretta kvalifisering har i økende grad blitt vektlagt som et virkemiddel i integreringsfeltet, som del av «arbeidslinja» i norsk velferdspolitik. Introduksjonsordningen kan ses som et klassisk eksempel på aktiviseringspolitikk, idet den på den ene sida er retta mot kvalifisering og kompetansebygging, og på den andre sida er retta mot å sikre kontroll og disiplinering (Djuve, 2011; Djuve & Kavli, 2018). Arbeidsretting framstår i stor grad som et ideal i integreringsfeltet.

Kapittel 1 er disponert som følger: Jeg begynner, i kapittel 1.2, med å gjøre rede for hva som ligger i arbeidsretta kvalifisering, og hvordan dette kan forstås som innovasjonssidé og som et ideal for introduksjonsprogrammet. Myndighetene ønsker at løsninger for arbeidsretting av introduksjonsprogrammet skal spres mellom kommunene, men spredning av beste praksiser kan være utfordrende. Dette gjør jeg rede for i 1.3, og presenterer oversettelse som et alternativt perspektiv for å forstå hvordan gode idéer kan spres. I 1.4 presenterer jeg hva som menes med samarbeidsdrevet innovasjon, og gjør rede for noen sentrale innsikter fra litteraturen som beskriver denne typen innovasjonsprosesser. I analysen av prosessen er jeg i stor grad opptatt av mikroprosessene, det vil si aktørenes handlinger, forståelser av innovasjonen, relasjoner og samarbeid. Men for å få grep om strukturene og rammene som former konteksten som innovasjonsprosessen foregår i, argumenterer jeg i 1.5 for behovet for et institusjonelt perspektiv. Til slutt, i 1.6, presenterer jeg avhandlingas problemstilling og oppsummerer de viktigste bidragene.

## 1.2 Arbeidsretting som innovasjonssidé og ideal

Det å jobbe annerledes, og å skape nye løsninger med mål om å oppnå forbedringer, kan knyttes til innovasjon (Torfing, Sørensen & Aagaard, 2014). Jeg utforsker arbeidsretting av introduksjonsprogrammet, og mer konkret innføringa av arbeidsretta kvalifisering, som en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess.

Planen om å gjøre introduksjonsprogrammet i en bestemt kommune mer arbeidsretta, defineres her som en innovasjonssidé. Å gjøre programmet mer arbeidsretta, innebærer at kommunen iverksetter kvalifiseringsløp som er mer direkte retta mot kvalifisering til

arbeid, for deltakerne i programmet. Innovasjon kan defineres som nye idéer og praksiser som blir tatt i bruk, og som innebærer et tydelig brudd med det som har vært før (Hartley, 2014; Torfing, Sørensen & Aagaard, 2014). Når jeg omtaler konseptet om arbeidsretta kvalifisering av flyktninger som en «innovasjonsidé», er det fordi «arbeidsretta kvalifisering» i seg selv er et abstrakt konsept – altså en idé –, men som har potensial til å bli en innovasjon dersom idéen iverksettes i praksis. Idéen om arbeidsretting er ikke en innovasjon i seg selv, men har et innovasjonspotensial fordi den kan transformeres til konkrete tiltak, modeller, tenkemåter og metoder som innebærer lokal nyskaping.

Innovasjon innebærer andre typer endringer enn «utvikling» og «forbedring» (Osborne & Brown, 2011). Det har vært en økende interesse for innovasjon i offentlige tjenester de siste årene, og denne økte interessen er knytta til forventninger om at innovasjon kan bidra til økt produktivitet, bedre tjenester, løsninger på sammensatte utfordringer (Albury, 2005; Hartley, Sørensen & Torfing, 2013) og mer individualiserte og personlige tjenester (Torfing & Triantafillou, 2016b). På integreringsfeltet er idéen om arbeidsretting knytta til ønsker om et mer treffsikkert og individuelt tilpassa introduksjonsprogram, som igjen skal bidra til at en høyere andel flyktninger kommer i arbeid. Det etterspørres ikke bare bedre kvalitet på eksisterende løsninger, men nye typer løsninger.

Arbeidsretting som innovasjonsidé dreier seg om å vri innholdet i introduksjonsprogrammet mot en mer direkte kvalifisering til arbeidslivet for hver enkelt deltaker, og kan analytisk sorteres i to elementer. På den ene sida kan arbeidsretting sies å være et paraplybegrep for tiltak, modeller og metodikk som bidrar til at introduksjonsprogrammet for flyktninger innrettes mer mot praktisk språkopplæring og yrkesretta kvalifisering (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016a; Kompetanse Norge, 2017). På den andre sida kan idéen om arbeidsretting sies å være en abstrahering av erfaringer og konkrete praksiseksempler som spres mellom kommuner. Inspirasjonen til innovasjonsidéen i en bestemt kommune kan altså komme fra ulike kanter.

Mange norske kommuner har på ulike måter satt idéen om arbeidsretting ut i livet, blant annet med utgangspunkt i tilskuddsordningen «Kommunale utviklingsmidler» (KUM), der

arbeidsretting har utgjort et sentralt område (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017). Fra oppstarten i 2013 til og med 2018, har rundt halvparten av prosjektene som har fått støtte fra KUM, dreid seg om utvikling og utprøving av arbeidsretta tiltak og metodikk innenfor introduksjonsprogrammet (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017).

IMDi har hatt som målsetting å formidle informasjon om gode løsninger for arbeidsretting til kommunene (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017; Rambøll, 2018), blant annet via seminarer og nettsidene sine. På nettsidene til IMDi presenteres gode eksempler med overskrifter som: «Lær fra de andre kommunene» og «Lær av vinneren av bosettingsprisen» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016a).

Proba samfunnsanalyse evaluerte i 2018–2019 KUM-ordningen på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (ved oppstart Justis- og beredskapsdepartementet) (Proba samfunnsanalyse, 2018, 2019). Evalueringa viste at KUM først og fremst stimulerer til lokalt utviklingsarbeid, og «i mindre grad til nasjonal nyskapning» (Proba samfunnsanalyse, 2018, s. 100). På bakgrunn av evalueringa anbefalte Proba samfunnsanalyse at IMDi skulle ta en mer proaktiv rolle og innføre elementer av en «ovenfra-og-ned-strategi» for å supplere den daværende ordningen. Fra 2019 er KUM-ordningen lagt ned og erstatta av «Tilskudd til utvikling av kommunale integreringstiltak». Den nye ordningen svarer til dels på anbefalingene fra Proba samfunnsanalyse, og gir noe mindre lokalt spillerom.

Når IMDi er opptatt av å formidle informasjon om beste praksiser, og legger ned KUM-ordningen fordi den bidrar for lite til nasjonal nyskapning, viser det for det første at IMDi er svært opptatt av å få til nasjonale endringer i måten å jobbe med introduksjonsprogrammet på. Vektlegginga av å spre informasjon om beste praksiser, antyder for det andre en underliggende antakelse om at kommuner kan lære av hverandre ved å få informasjon, og at de kan oppnå gode resultater ved å gjenbruke løsninger som har fungert i andre kommuner. Dette kan i så fall oppfattes som et noe mekanistisk syn på spredning. I det følgende forklarer jeg nærmere hvorfor en slik antakelse kan være noe unyansert, og hvordan teorier om «oversettelse» kan utgjøre ei mer fruktbar tilnærming til å forstå spredning.

### 1.3 Kunnskap om spredning av beste praksiser

Flere studier har vist at beste praksiser og innovasjonsidéer som tas ut av én kontekst og skal implementeres i en annen kontekst (organisasjon eller kommune), sjelden kan kopieres direkte (Hartley, 2016; Hartley & Benington, 2006; Kinder, 2013; Rønning & Knutagård, 2015). Hartley og Benington (2006) har studert britiske myndigheters bruk av en spesiell ordning (beacon schemes) som går ut på å identifisere beste praksis innenfor ulike offentlige tjenester, og deretter sørge for at beste praksiser spres mellom kommuner. I denne ordningen, søker britiske kommuner om å delta innenfor bestemte tjenesteområder, så blir de vurdert, og får deretter eventuelt status som gode eksempler (beacon authorities) som andre kommuner kan lære av. Hartley og Benington (2006) viser at denne tilnærminga baserer seg på en for enkel forståelse av hvordan spredning foregår. Myndighetenes ordning for å identifisere og spre beste praksiser, bygger på en antakelse om at dersom organisasjoner får informasjon om beste praksiser, vil de være i stand til å: 1) etterlikne atferden som førte fram til den gode praksisen, og 2) oppnå de samme gode resultatene selv (Hartley & Benington, 2006, s. 102). Hartley og Benington argumenterer for at kunnskapsoverføring ikke skjer ved at eksplisitt kunnskap flyttes fra én kontekst til en annen («drag and drop»), men at kunnskap vurderes og gjenskapes på nye måter når den tas inn i en ny setting (2006, s. 104).

Hartley og Rashman (2007) utdyper forskjellen mellom informasjon og kunnskap. Mens informasjon er en form for abstrakt kunnskap som eksisterer uavhengig av dem som har produsert den, handler kunnskap om forståelse, og er derfor uløselig knytta til menneskelig virksomhet. Hartley og Rashman (2007) bygger videre på Hartley og Benington (2006), og viser at «adopsjon» av innovasjonsidéer innebærer kunnskapsbygging og læring, ikke bare kopiering. Ifølge Hartley (2016) innebærer det også tilpasning, som kan bety at noen elementer av idéen blir tatt inn og andre ikke.

#### 1.3.1 Forståelser av hvordan gode idéer spres

Tilnærminger som er opptatt av å finne fram til, utvikle og overføre «beste praksiser» kan altså sies å bygge på en antakelse om at kunnskap kan overføres gjennom deling av

informasjon (Hartley & Rashman, 2007). Videre legger de til grunn en forståelse av at organisasjoner er ganske like systemer, noe som kan knyttes til et «modernistisk paradigme» i organisasjonsvitenskapen (Røvik, 2007, s. 47). Troen på at det finnes beste praksiser som kan hentes ut av sin sammenheng og spres, kan knyttes til forståelsen av spredning som «diffusjon». Forståelsen av spredning som diffusjon har vært den dominerende tilnærminga til spredning av innovasjoner, og er i stor grad inspirert av Everett Rogers' bok *Diffusion of innovations* fra 1963. I denne boka framholder Rogers blant annet at hvor lett innovasjoner spres, avhenger av trekk ved innovasjonen og av individers interesser og behov (Rogers, 2003). Ifølge Rogers vil vellykka innovasjoner alltid spre seg, men spredningshastigheten kommer an på hvor forenlig innovasjonen er med mottakerens interesser, normer og verdier.

Diffusjonsteorien er inspirert av fysiske lover om hvordan et stoff spres i et annet stoff (Callon, 1986; Czarniawska & Sevón, 1996; Latour, 1984). Dette medfører et høyt abstraksjonsnivå som ikke synliggjør hvordan enkeltindivider og grupper aktivt forholder seg til innovasjonen, men tilsynelatende tillegger innovasjonen et slags selv-reproduksjonsprinsipp (Hepsø, 2007). Selv om diffusjonsteorien kan ha mye for seg når det gjelder spredning av enkle innovasjoner ut til og mellom enkeltpersoner, så er den ikke nødvendigvis egna til å forklare hvordan mer kompliserte innovasjoner blir henta inn (og vedvarer eller ikke) i organisasjoner (Hartley, 2008, s. 210). Diffusjonsteori tar med andre ord ikke hensyn til at innovasjonsidéer blir bearbeida og endra av aktørene som mottar dem, og gir ingen forklaring på hvordan beste praksiser spres, eller hvorfor de ikke spres. Kritikken mot forståelsen av spredning som diffusjon kan knyttes til mer sosialkonstruktivistisk orienterte bidrag, hvor en ser på kunnskap som noe mennesker *gjør* – ikke noe de *har*.

I oversettelsesteori brukes oversettelse som metafor for å beskrive hvordan idéer overføres og spres, og knytter beskrivelsen av spredningsprosesser opp mot språk, tekst og fortolkning. I den norske litteraturen på dette feltet er det noen som bruker «oversettelse», og noen som bruker «translasjon», som sentralt begrep. Jeg forstår disse som synonymmer, og har valgt å bruke oversettelse som gjennomgående begrep. Ved å se på

spredning fra et oversettelsesperspektiv, rettes oppmerksomheten for det første mot at det som overføres, ikke er fysiske, faste objekter, men omformbare ideer. For det andre rettes oppmerksomheten mot at lokale aktører ikke er passive mottakere av idéer, men aktive oversettere (Røvik, 2011, s. 642). Diffusjon og oversettelse tar utgangspunkt i nærmest motsatte forutsetninger for å forklare spredning, som vist i Tabell 1.

Tabell 1: Sammenstilling av diffusjon og oversettelse (Hepsø, 2007, s. 225).

Diffusjon	Oversettelse
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovasjoner har iboende energi eller innhold (egenskap, instruksjon) til å spre seg selv.</li> <li>- Indre kvaliteter fører til innovasjonens spredning, den beste kvaliteten vinner.</li> <li>- Innovasjoner reproducerer seg selv.</li> <li>- Innovasjoner flytter seg uhindra til de møter motstand og friksjon (som motstand mot endring eller andre innovasjoner) som reduserer den opprinnelige energien.</li> <li>- Innovasjonen har en iboende kraft uavhengig av mennesker og deres handlinger.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den nye innovasjonen har lite iboende energi og trenger hele tida å fylles opp med ny energi.</li> <li>- Innovasjonsidéen må ta opp i seg nye menneskelige og materielle elementer for å spres videre.</li> <li>- Spredning av innovasjonen krever at personer inntar en aktiv holdning og oversetter den til egne forhold og referanserammer.</li> <li>- Det er kun fra friksjon eller meningsutveksling at ny energi tilføres. Uten friksjon ingen oversettelse.</li> <li>- Meningsutveksling og den nye energien som skapes, fører til at både innovasjonen og de som forholder seg til den, blir endra.</li> </ul>

Ifølge teorier om oversettelse må enkeltpersoner bidra aktivt for at innovasjonsidéen skal kunne spres i en ny kontekst. Innovasjonsidéen har ingen energi i seg selv, og er derfor avhengig av å tilføres energi for at det skal kunne bli en innovasjonsprosess. Energi kan oppstå gjennom «friksjon» og meningsutveksling mellom aktører, og denne energien kan bidra til å endre både idéen og mottakerorganisasjonen (Hepsø, 2007).

### 1.3.2 Innføring av arbeidsretta kvalifisering som oversettelse

Studiens anliggende er å utforske en lokal tjenesteinnovasjonsprosess, der innovasjonsidéen er arbeidsretta kvalifisering. Innovasjonsidéen er del av en større trend i velferdspolitikken nasjonalt. Initiativet til innovasjonsprosessen er lokalt, men kan også ses i sammenheng med at denne typen endringer er eksplisitt etterspurt av nasjonale myndigheter. IMDis uttalte ønske om at kommuner skal lære av hverandres gode praksiser gjennom å få informasjon om disse, kan antyde en noe naiv forståelse av hvordan spredning

av idéer og innovasjoner foregår (jf. Hartley & Benington, 2006). For å bidra til en bedre og mer nyansert forståelse av hva som skjer i prosessen med å innføre arbeidsretta kvalifisering, tar jeg i bruk et oversettelsesperspektiv. Fra dette perspektivet forstås innovasjonsidéen ikke som noe fast, men som noe som formes og tilpasses lokalt. Perspektivet bidrar til å rette oppmerksomheten mot aktørene som gjør noe med idéen, og derved belyse prosessen «nedenfra» og «innenfra». Med utgangspunkt i et oversettelsesperspektiv går jeg ut fra at innovasjonsprosessen er avhengig av enkeltpersoners valg og handlinger, så vel som av lokale muligheter og begrensninger.

Videre innebærer oversettelsesperspektivet at jeg ser på arbeidsretting som en idé som er på vandring, og som må oversettes mellom kommuner. Jeg definerer begrepet «idé» som ei forestilling eller en representasjon som kan materialiseres (gjøres til objekter eller handlinger) på flere måter som medfører endring gjennom at ukjente objekter dukker opp, kjente objekter endres og praksiser transformeres (Czarniawska & Joerges, 1996, s. 20). En vellykka praksis eller metodikk for arbeidsretting kan ikke spres i sin fysiske form, og må derfor omgjøres til en idémessig representasjon (Røvik, 2007). Når en idé spres, er det ifølge oversettelsesteori ikke som ei ferdig pakke, men som en abstrakt størrelse som trenger å bli fylt med lokalt innhold. Implementering krever at innovasjonsidéen transformeres fra idé til praksis.

#### 1.4 Innovasjon gjennom samarbeid

Når innovasjonsidéen om arbeidsretting skal implementeres, ligger samarbeid som en implisitt forutsetning. Introduksjonsprogrammet forvaltes lokalt vanligvis av en flyktningstjeneste i samarbeid med en enhet for voksenopplæring. Djuve et al. (2017) understreker at et godt samarbeid mellom dem som har ansvar for introduksjonsarbeidet (programrådgivere i flyktningstjenesten), og den kommunale voksenopplæringa (lærere) er avgjørende for å sikre god kontinuitet i deltakernes introduksjonsprogram, og for å sy sammen gode opplæringsløp til deltakerne. Godt samarbeid er imidlertid ikke en selvfølge. Djuve og Kavli (2015) oppsummerer funn fra flere studier som viser at det er vanskelige lokale



samarbeidsrelasjoner mellom flykningtjeneste, voksenopplæring og NAV i mange kommuner, og at dette kan være til hinder for god implementering av introduksjonsprogrammet (2015, s. 33).

Implementering av innovasjonsideen krever for det første at det interne samarbeidet fungerer godt, og for det andre at det etableres samarbeid med aktører i arbeidslivet som kan gi programmet et mer praksisnært og yrkesretta innhold. NAV er også en sentral aktør i prosessen med å innføre arbeidsretting, både fordi de har en rolle i utarbeidningen og gjennomføringen av introduksjonsprogrammet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015), og fordi flykninger som ikke er i arbeid eller utdanning når introduksjonsprogrammet er ferdig, blir NAVs ansvar å ta hånd om. Behovet for samarbeid på tvers av faggrupper, organisasjoner og sektorer er tydelig, og det er derfor naturlig å ta utgangspunkt i perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon.

Samarbeidsdrevet innovasjon har en sterk status i nyere forskningslitteratur om innovasjon i offentlige tjenester (Ansell & Torfing, 2014c; Osborne & Brown, 2013; Torfing & Triantafillou, 2016a). Begrepet omfatter det som i engelskspråklig litteratur omtales som «collaborative innovation», og er ifølge Torfing (2019) skapt av forskere som kombinerer forskning på «collaborative governance» (f.eks. Ansell & Torfing, 2014a) med innsikt fra teorier om offentlig innovasjon (f.eks. Hartley, 2005; Hartley et al., 2013; Sørensen & Torfing, 2011a). Dette er en innovasjonsstrategi som forbindes med styringsparadigmet New Public Governance (NPG) (Osborne, 2010). Et kjennetegn ved NPG er at kompleksitet og splittelse oppfattes som sentrale utfordringer i samfunnet, og at interaktive former for samarbeidsorientert styring på tvers av organisatoriske og institusjonelle grenser oppfattes som løsningen (Torfing, 2013). Dette styringsparadigmet kan på norsk betegnes som samstyring (Røiseland & Vabo, 2008), og innebærer blant annet at myndighetene i større grad tar i bruk «myke» og mer indirekte styringsmidler enn formell autoritet, makt og sanksjoner (Andreassen & Fosseth, 2014; Røiseland & Vabo, 2008).

I litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon blir samarbeid ansett som en innovasjonsstrategi for å finne løsninger på komplekse samfunnsproblemer som går på tvers av

sektorgrenser. En hovedtanke er at aktører som har relevante «innovation assets» (innovasjonsressurser) (Bommert, 2010), bør samarbeide på tvers av organisasjons- og sektorgrenser for å finne gode løsninger. Eksempler på innovasjonsressurser er visjoner, erfaringer, kreativitet, mot og økonomiske midler.

Innovasjonsidéen om arbeidsretta kvalifisering kan ses som et forslag til løsning på det komplekse nasjonale og lokale problemet med at for få flyktninger kommer i (varig) arbeid etter deltakelse i introduksjonsprogrammet. Ansvar for problemet går på tvers av organisasjons- og sektorgrenser: Det offentlige tjenesteapparatet i kommunene har ansvar for å kvalifisere flyktninger til arbeid, men det er (offentlige og private) arbeidsgivere som må ansette dem.

Perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon tar avstand fra idéen om innovasjon som resultat av heroisk innsats fra enkeltpersoner i et stimulerende miljø (Meijer, 2014), så vel som fra idéen om at insentiver kombinert med resultatmåling vil stimulere til innovasjon i offentlig sektor (Torfing, 2019). Innovasjonslitteraturen er dels normativ når det gjelder samarbeid, dels empirisk, og avdekker både suksesser og problemer (se f.eks. Aagaard, 2012; Aagaard, Sørensen & Torfing, 2014; Larsen & Lund, 2011). Eksempler på problemer som kan oppstå, er at samarbeidet hemmes dersom partene ikke har tillit til hverandre, eller dersom de har uforenlige kognitive og diskursive forståelsesrammer (Hartley et al., 2013).

Innovasjonsperspektivet i avhandlinga bidrar til å belyse hvordan innføring av arbeidsretting i introduksjonsprogrammet krever brudd med etablerte tenkemåter og praksiser. Tradisjonelt har innovasjonslitteraturen beskrevet to hovedstrategier for innovasjon i offentlig sektor: innovasjon gjennomført «ovenfra og ned», for eksempel gjennom omfattende og planlagte politiske reformer, og innovasjon gjennomført «nedenfra og opp» ved at ansatte i tjenesteorganisasjonene er entreprenører (Fuglsang, 2010a). Disse motstridende strategiene har til felles at de holder innovasjonsaktiviteten «in-house» (Ansell & Torfing, 2014b; Hartley et al., 2013), det vil si at innovasjon foregår innenfor organisasjonens eller den byråkratiske institusjonens grenser. Innovasjon gjennom samarbeid mel-

lom offentlige etater, private bedrifter og interesseorganisasjoner er en alternativ innovasjonsstrategi (Hartley, 2008; Sørensen & Torfing, 2011a). Selv om jeg tar utgangspunkt i at innovasjonen må innføres gjennom samarbeid, kan det være elementer av både ovenfra-og-ned- og nedenfra-og-opp-strategier i den lokale innovasjonsprosessen.

I perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon er det et sentralt utgangspunkt at innovasjon skjer som et resultat av samarbeid mellom aktører med ulike ressurser. Likevel er det også flere studier (Bason, 2014; Gray & Ren, 2014; Magnussen, 2016; Pedersen & Johansen, 2012; Røhnebæk, under utgivelse) som viser hvordan enkeltpersoner kan ha avgjørende betydning for iverksettelse og gjennomføring av innovasjonsprosesser basert på samarbeid. Funnene tyder på at ulike faser i innovasjonsprosessen krever ulike typer «innovasjonshelter» (Meijer, 2014), og at enkeltpersoner kan få betydning ut fra sin strukturelle posisjon (Gray & Ren, 2014), sine personlige egenskaper og interesser (Magnussen, 2016; Pedersen & Johansen, 2012; Røhnebæk, under utgivelse) eller en kombinasjon av posisjon og egenskaper (Bason, 2014). Både Pedersen og Johansen (2012) og Røhnebæk (under utgivelse) viser at oversettelse er sentralt når innovative idéer skal innføres i offentlige tjenester der samarbeid er en sentral faktor, og at talspersoner internt får en sentral rolle i oversettelsen. Det har ellers vært retta lite oppmerksomhet mot oversettelsesprosesser og oversettere som agerer på tvers av interne skiller i organisasjoner (Wæraas & Nielsen, 2016).

For å studere samarbeidsrelasjoner kan en ta utgangspunkt i at de ulike aktørene tilhører ulike institusjonelle kontekster, og at dette har betydning for møtet mellom dem. Også for å studere spredning av en innovasjonsidé som oversettelse, er det nyttig å anlegge et perspektiv som fanger opp de institusjonelle kreftene som er i sving, og hvordan disse kreftene kan påvirkes. Dette gjør jeg rede for i det følgende.

## 1.5 Behovet for et institusjonelt perspektiv

Institusjonelle perspektiver på innovasjon retter oppmerksomheten mot organisatoriske og kulturelle betingelser som påvirker aktørenes mulighet for å skape innovative løs-

ninger (Hartley et al., 2013). Institusjoner kan forstås både som etablerte verdier og sosiale normer og som mer eller mindre formaliserte regler (Douglas, 1986; Hodgson, 2006; Scott, 2008). Institusjoner opptrer altså både i formelle og uformelle former, og virker både innenfor organisasjoner og i forholdet mellom organisasjoner (Scott, 2008). Institusjoner definerer og styrer praksiser, strukturerer sosial samhandling og gir mening til det sosiale livet. Institusjoner er med på å sikre stabilitet og forutsigbarhet, men er likevel ikke uforanderlige. Nye institusjoner kan oppstå når de eksisterende institusjonene utfordres – en prosess som kan beskrives som et samspill mellom å huske og å glemme (Douglas, 1986). Å ha et institusjonelt perspektiv innebærer å se store deler av menneskelig samhandling og aktivitet som at det er strukturert ut fra uttalte eller underforståtte regler. Institusjoner formes gjennom enkeltpersoners handlinger, men institusjonene kan også være til begrensning for enkeltpersoners handlinger. På denne måten er institusjoner selvforsterkende og selvbevarende (Hodgson, 2006).

Forskere med et institusjonelt perspektiv har over lengre tid vært opptatt av likheter mellom organisasjoner (homogenitet) og mekanismene som bidrar til likhetene (Meyer & Rowan, 1977), men i de senere år har interessen for å forstå forskjeller mellom organisasjoner (heterogenitet) økt (Lounsbury, 2008). Som en følge av dette er det flere som er opptatt av å utforske mikronivået i organisasjoner, blant annet når det gjelder det institusjonelle arbeidet som utføres av organisasjonsaktører som må overtale andre om fordelene ved en innovasjon og tilpasse den for å oppnå legitimitet (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence, Suddaby & Leca, 2009; Waldorff, 2013).

Avhandlinga utforsker hva slags institusjonelle krefter som settes i sving når innovasjonsidéen om arbeidsretting innføres lokalt. Med institusjonelle krefter mener jeg både formelle føringer og krav som gjelder for introduksjonsordningen og de ulike aktørene som er involvert i den, og for samarbeidspartnere, og uskrevne regler og normer i de ulike organisasjonene og faggruppene, og i lokalsamfunnet. Når innovasjonsidéen skal innføres i det lokale introduksjonsprogrammet, representerer den noe nytt, som følgelig ikke er institusjonalisert. Idet idéen trer inn i den lokale konteksten, møter den institusjonaliserte

vaner, normer og ytre føringer. De institusjonelle kreftene uttrykkes gjennom hvordan enkeltpersoner møter idéen, og hva de gjør med den.

Å implementere arbeidsretting i introduksjonsprogrammet vil utgjøre ei institusjonell endring, noe som bare kan oppnås gjennom enkeltpersoners og gruppers handlinger (Pemer & Skjølsvik, 2018). Nærmere bestemt må de mest sentrale aktørene i introduksjonsprogrammet, eller i hvert fall en viss andel av dem, endre sine vante måter å drive introduksjons- og opplæringsarbeid på. De må inngå i samarbeidsrelasjoner med hverandre, med personer og organisasjoner de ikke har vært vant til å samarbeide med tidligere, og endre sine hverdagspraksiser.

Jeg ser på konseptet «arbeidsretta kvalifisering» som en innovasjonsidee og innføringa av den som en innovasjonsprosess. Videre anser jeg mikroprosessene som er knytta til kontekst og praksis (Hartley & Rashman, 2007, s. 177), institusjonelt arbeid (Pemer & Skjølsvik, 2018) og oversettelser (Røvik, 2016), som det mest interessante å utforske.

«Arbeidsretta kvalifisering» er ikke bare en lokal innovasjonsidee, det er også et nasjonalt ideal for integreringstjenestene, så vel som for andre velferdstjenester (Stjernø & Øverbø, 2012). Måten introduksjonsordningen er organisert på, og selve målet med innovasjonsideen, gjør at samarbeid på tvers av sektorer og organisatoriske skillelinjer står sentralt i innovasjonsprosessen. Det å trekke inn enkeltpersoner og grupper med ulike ressurser og kompetanser kan ifølge perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon øke idérikdommen og den innovative evnen. Samtidig viser forskning på introduksjonsordningen at samarbeidet mellom ulike involverte aktører har vært problematisk. Gjennom å ta i bruk et institusjonelt perspektiv ønsker jeg å belyse på hvilke måter sosiale regler påvirker de ulike aktørene, hvordan aktørene kan påvirke strukturene og innovasjonsideen, og hva som skjer med innovasjonsideen når den møter de institusjonelle kreftene som finnes lokalt.

## 1.6 Problemstilling og bidrag

Avhandlingas overordnede problemstilling er:

**Hvilken betydning har oversettelse i en innovasjonsprosess basert på samarbeid, der målet er å arbeidsrette introduksjonsprogrammet for flyktninger?**

I dette ligger det for det første at jeg vil utforske en spesifikk innovasjonsprosess som er avhengig av samarbeid på tvers av faggrenser, etatsgrenser og sektorgrenser, og hvor konteksten er integrering av flyktninger og målet er arbeidsretting. Videre innebærer problemstillinga at jeg vil benytte oversettelse som analytisk perspektiv. Hensikten med samarbeidet på tvers av faggrenser er å gjennomføre en innovasjon, og med dette bidra til å forbedre introduksjonsprogrammet. Hvilke faktorer og mekanismer som bidrar til å fremme og hemme samarbeidet og innovasjonen, er derfor sentralt i studien. Både hver for seg og sammen kan samarbeid og innovasjon innebære visse utfordringer, som det er viktig å få fram i lyset. I stedet for å undersøke drivere og barrierer som separate faktorer, bruker jeg et oversettelsesperspektiv for å forstå dynamikken i prosessen og dermed fange opp både utfordringer og løsninger, bakgrunnen for at de oppstår, og sammenhengene de oppstår i.

For å utforske temaene som ligger innbakt i problemstillinga, har jeg utarbeida tre forskningsspørsmål som skal belyse problemstillinga fra ulike vinkler. Det første dreier seg om strukturene og de institusjonelle rammenes betydning for samarbeidet i innovasjonsprosessen. Samarbeid på tvers av organisasjons- og sektorgrenser er et sentralt element i prosessen, og innebærer at aktører fra ulike institusjonelle kontekster møtes. Jeg vil undersøke hva som skjer i møtet mellom aktørene og deres institusjoner, og i hvilken grad institusjonelle krefter får betydning for samarbeidsrelasjonene. Forskningsspørsmål nr. 1 er: *Hvordan bidrar institusjoner til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen?*

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om aktørenes innvirkning på innovasjonsprosessen, og om hvordan innovasjonsprosessen kan forstås fra et oversettelsesperspektiv.

Aktører som «gjør noe» med innovasjonsidéen, betegnes som oversettere. En «god oversetter» er ifølge Røvik en som «besitter og som integrerer flere kompetanser» (2007, s. 325), og som ved hjelp av disse lykkes med å oversette en idé inn i en ny kontekst. Jeg vil problematisere denne påstanden ved å undersøke hvem som er oversettere, hva oversettelsesarbeidet går ut på, og om dette varierer i ulike faser av innovasjonsprosessen. I forbindelse med dette vil jeg også undersøke i hvilken grad spesifikke oversettelseskompetanser er framtrepende, og om de er knytta til ulike posisjoner og nivåer. Forsknings spørsmål nr. 2 er: *Hvilke aktører er involvert som oversettere, og hva går oversettelsesarbeidet ut på?*

Det tredje forskningsspørsmålet dreier seg om innovasjonsidéens reise fra den kommer inn i den lokale konteksten, gjennom prosesser av spredning og transformasjoner, til et eller flere utfall. Ambisjonen er innovasjon, men blir det en innovasjon? Jeg vil undersøke om og hvordan idéen endres og tilpasses i møte med institusjonelle krefter og oversettelser, og i hvilken grad iverksetting av idéen medfører innovative endringer i introduksjonsprogrammet. Forsknings spørsmål nr. 3 er: *Hvordan formes idéen om arbeidsretting gjennom oversettelser, og hvilke praktiske utfall får den?*

### 1.6.1 Bidrag i avhandlinga

Avhandlinga har tre sentrale bidrag. Et bidrag er empirisk, mens de to andre bidragene er teoretiske. Avhandlingas empiriske bidrag er knytta til økt kunnskap om integreringsfeltet og introduksjonsprogrammet. Avhandlinga gir økt innsikt i betydningen av oversettelse i intra- og interorganisatorisk samarbeid i integreringsfeltet. I tillegg beskrives et konkret eksempel på iverksetting av arbeidsretta kvalifisering.

Avhandlingas to teoretiske bidrag er knytta til henholdsvis oversettelsesteori og teori om samarbeidsdrevet innovasjon. Det teoretiske bidraget til oversettelsesteori går ut på at jeg kombinerer to perspektiver på oversettelse, og ved hjelp av denne kombinasjonen bidrar til et mer nyansert bilde av oversettelsesprosesser, ved å vise at oversettelse kan foregå på et strategisk og et operativt nivå, at det er en dynamikk mellom disse nivåene, og at oversettelsene avhenger av ulike oversettelseskompetanser.

Det teoretiske bidraget til samarbeidsdrevet innovasjon, handler om at et oversettelsesperspektiv på innovasjon bidrar til økt innsikt i hvordan oversettelser kan bidra til vel-fungerende samarbeid, og hvordan oversettelser av innovasjonsidéen henger sammen med kritiske hendelser i innovasjonsprosessen.

## 1.6.2 Struktur i avhandlinga

I kapittel 2 presenteres den nasjonale konteksten for innovasjonsprosessen, det vil si integreringsfeltet i norsk offentlig sektor. Jeg legger vekt på utvikling og organisering av introduksjonsprogrammet og arbeidsretting som nasjonal og lokal idé. Deretter presenterer jeg forskning som omhandler arbeidsretting i introduksjonsprogrammet for flyktninger. Kapittel 3 gjør rede for de analytiske og teoretiske perspektivene som danner grunnlag for analysen. Perspektivene er innovasjonsteori, med vekt på samarbeidsdrevet innovasjon, oversettelsesteori og perspektivet om institusjonelle logikker. Jeg utvikler en analysemodell som samler trådene fra de analytiske tilnærmingene, og viser hvordan de skal brukes i analysen. Deretter gjør jeg i kapittel 4 rede for hvordan casestudien er gjennomført, og hvilke vitenskapsfilosofiske og metodiske tilnærminger som legges til grunn. Videre presenterer jeg forskningsdesign for studien, og reflekterer over metodiske valg og dilemmaer. I kapittel 5 presenterer jeg de empiriske funnene, analysert med utgangspunkt i det analytiske rammeverket og strukturert med henblikk på å svare på forskningsspørsmålene. Kapittel 6 er en avsluttende diskusjon, der jeg drøfter funnene fra analysen med tanke på teoretisk og empirisk kunnskapsutvikling, og hvor jeg avslutter med noen sluttbetraktninger om studiens betydning og videre forskningsbehov.





## 2 Integreringsfeltet

---

I dette kapitlet gjør jeg rede for konteksten som innovasjonsprosessen foregår i. Jeg gjør først kort rede for utviklinga i integreringsfeltet, både med tanke på antall flyktninger, styringslinjene og overordna organisering av introduksjonsprogrammet. Så beskriver jeg hva arbeidslinja i norsk velferdspolitikkk går ut på, og gjør rede for hvordan utviklinga innenfor introduksjonsordningen for flyktninger nasjonalt er en del av denne. Deretter presenteres de nasjonale rammene som kommunene må forholde seg til i forvaltningen av ordningen, herunder tilskuddsordningen KUM, som nå er nedlagt. Til slutt presenterer jeg forskning knytta til arbeidsretting av introduksjonsprogrammet og viser hvordan avhandlinga er ment å bidra til kunnskapen på feltet.

### 2.1 Utviklinga i integreringsfeltet

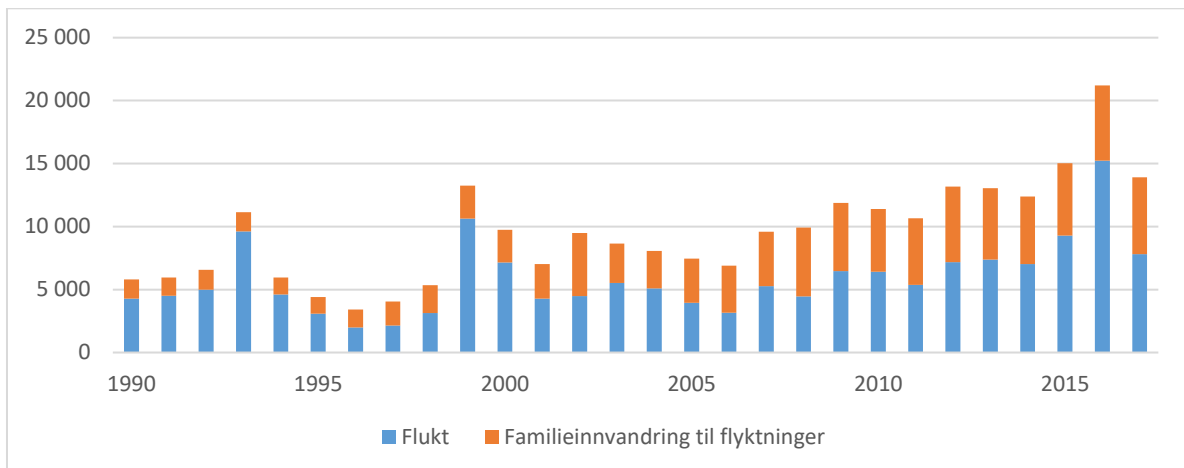
Før introduksjonsordningen ble innført, var det stor lokal variasjon i innholdet, omfanget og kvaliteten på integreringsinnsatsen i kommunene (Tronstad, 2015). I mange innvandrergupper var yrkesdeltakelsen lav og sosialhjelpsbruken høy, selv etter flere år i Norge (Djuve et al., 2017). Introduksjonsordningen medførte betydelige omlegginger i det kommunale integreringsarbeidet (Djuve & Kavli, 2015; Tronstad, 2015). Introduksjonsloven ble vedtatt i 2003, og introduksjonsprogram og -stønad til nyankomne innvandrere ble innført som obligatorisk ordning for kommunene fra og med 1. september 2004. Introduksjonsprogrammet skal bidra til kvalifisering av bosatte flyktninger og deres familie, og skal som et minimum inneholde norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet.

Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå [SSB] har mer enn 265 000 personer innvandret til Norge på grunn av flukt eller familieinnvandring til flyktninger fra 1990 til og med 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018b, c, d). Figur 1 viser antall innvandringer på grunn av flukt og familieinnvandring til flyktninger fra 1999 til 2017.<sup>1</sup> Trenden er at det har vært en ganske

---

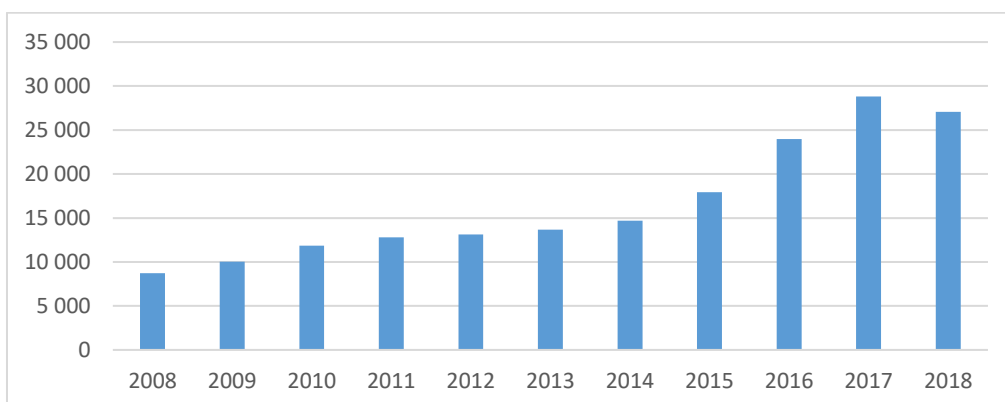
<sup>1</sup> En person blir registrert som innvandret den datoen vedkommende møter opp på folkeregisteret med dokumentene i orden (deriblant oppholdstillatelsen) (SSB).

sterk økning i denne perioden. Fra 1990 til 1998 var tallet på fluktrelaterte innvandringer i gjennomsnitt ca. 5 800 per år, fra 2000 til 2008 var det i gjennomsnitt ca. 8 500 fluktrelaterte innvandringer per år, mens det fra 2009 til 2015 var i gjennomsnitt ca. 12 500 fluktrelaterte innvandringer per år. I 2016 var det ca. 21 200 fluktrelaterte innvandringer (Lysen & Steinkellner, 2018).



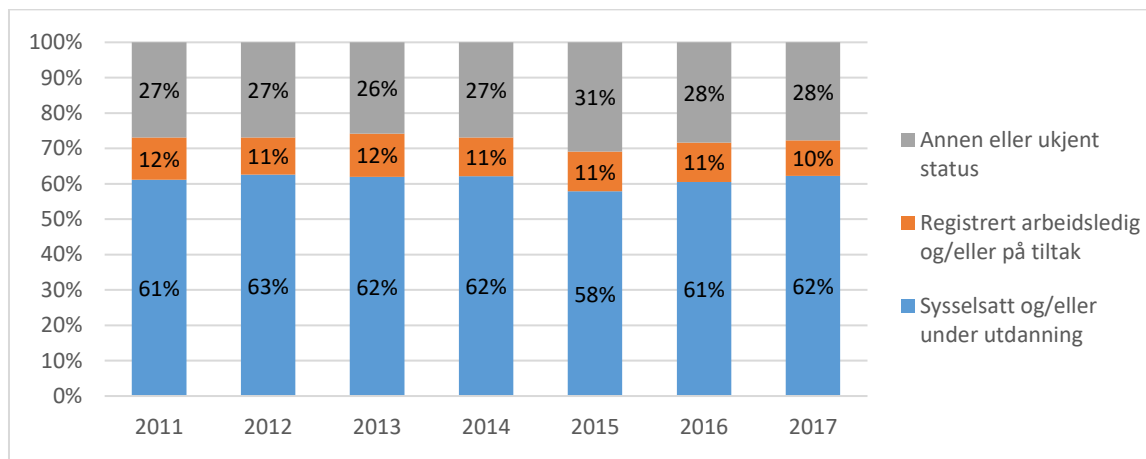
Figur 1: Innvandringer på grunn av flukt og familieinnvandring til flyktninger, 1990-2017 (Kilde: SSB).

I sammenheng med at tallet på fluktrelaterte innvandringer har økt, har også antall deltakere i introduksjonsprogrammet økt. Som Figur 2 viser, så deltok 8 700 personer i introduksjonsprogrammet i 2008 (Statistisk sentralbyrå, 2019). I 2015 hadde tallet økt til 17 900 personer, og i toppåret 2017, deltok 28 800 i introduksjonsprogrammet. I 2018 hadde det sunket litt, til 27 100.



Figur 2: Antall deltakere i introduksjonsprogrammet, 2008--2018 (kilde: SSB).

Økningen i antallet fluktrelaterte innvandringer, synliggjør behovet for å ha integrerings-tjenester som fungerer slik de er ment. Integrering måles i hovedsak ved å se på hvor stor andel av deltakerne i introduksjonsprogrammet som er i arbeid eller ordinær utdanning en viss periode etter at de avslutta programmet. SSB måler årlig hvor stor andel av tidligere deltakere som har kommet i arbeid eller utdanning.<sup>2</sup> Andelen av tidligere deltakere som kommer i arbeid eller utdanning, har vært svært stabil, som vi kan se av Figur 3.



Figur 3: Tidligere deltakere i introduksjonsprogrammet, som avslutta programmet i årene 2010–2016. Status på arbeidsmarkedet i november året etter (Kilde: SSB).

Av alle personer som gikk ut av introduksjonsprogrammet i 2016, var 62 prosent i arbeid eller utdanning i november 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018a). Av de som avslutta programmet i løpet av 2010, var 61 prosent i arbeid eller utdanning i november 2011 (Enes & Wiggen, 2016). Den laveste overgangen til arbeid/utdanning, når vi sammenlikner deltakere som avslutta programmet i perioden 2007–2016, finner vi blant deltakere som avslutta introduksjonsprogrammet i 2014, hvor 58 prosent var i arbeid eller utdanning i november året etter (Enes, 2014; Statistisk sentralbyrå, 2018a). En kan tenke seg at noen deltakere bruker lengre tid på å komme i jobb eller utdanning enn ett år. Men dersom vi ser på andelen som er i arbeid etter for eksempel tre år, så er det ikke så store endringer. Unntaket er deltakerne som avslutta i 2014. I denne gruppa var 58 prosent i arbeid eller

<sup>2</sup> Monitor for introduksjonsordningen: [www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/monitor-for-introduksjonsordningen](http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/monitor-for-introduksjonsordningen)

utdanning i 2015, mens 64 prosent var i arbeid eller utdanning i 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018a).

Andelen som ikke kommer i arbeid eller ordinær utdanning er altså relativt stabil, på rundt 40 prosent. Siden tallet på deltakere i introduksjonsprogrammet har økt, øker også tallet på flyktninger som blir stående på utsida av arbeidslivet. Til sammenlikning er det 79 prosent av befolkningen i aldersgruppa 25-66 år i Norge som er sysselsatt, og altså drøyt 20 prosent som ikke er det (SSB). En viss andel av deltakerne vil kunne ha helsemessige eller andre grunner til å ikke delta i det ordinære arbeidslivet. Forskning (se f.eks. Djuve, Kavli & Hagelund, 2011; Djuve et al., 2017; Tronstad, 2015) antyder imidlertid at flere av de tidligere deltakerne kunne vært i arbeid, med en annen innretning av introduksjonsprogrammet.

Introduksjonsprogrammet har siden oppstarten i 2004 vært dominert av tradisjonell klasseromsundervisning, kombinert med ulike typer kurs og eventuelt språkpraksis eller arbeidspraksis i arbeidslivet (Djuve et al., 2011; Djuve et al., 2017). Den vanligste tilnærminga i introduksjonsprogrammet har vært at flyktninger må lære norsk og kvalifisere seg til arbeidslivet før de kan få arbeidspraksis (Djuve et al., 2011). Dette er i tråd med en type tenkning som gjerne omtales som «train, then place» (Spjelkavik, Hagen & Härkäpää, 2011). At deltakere må kvalifisere seg først, har bidratt til at flyktninger med liten eller ingen skolebakgrunn i mindre grad enn andre har fått delta i arbeidsretta tiltak. Dette fordi de vanligvis trenger lengre tid for å oppnå et visst nivå språkmessig (Djuve et al., 2011).

Forskning har antyda at klasseromundervisning ikke er den mest effektive måten å lære på for deltakere med lite utdanning (se f.eks. Lund, 2003), og at arbeidsretta tiltak er mer effektivt for å få flyktninger inn i arbeidslivet (Hernes & Tronstad, 2014). Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere åpner for at opplæringa kan foregå på en arbeidsplass. Avhengig av hvilket spor deltakeren befinner seg på, krever imidlertid dette en viss oppfølging fra lærer, enten i klasserommet eller på arbeidsplassen (Djuve et al., 2017). Østbergutvalget foreslo i 2010 at norskopplæringa må innrettes etter den en-

keltet behov, og at det bør satses mer på differensiering av og fleksibilitet i norskopplæringa, for eksempel når det gjelder hvor og hvordan opplæringa skal gis, om opplæringa skal foregå på skole eller arbeidsplass. De legger også særlig vekt på at deltakere med lav utdanning må få mer arbeidsretta opplæring (NOU 2010: 7). Et forslag fra Næss (2014), er at norskopplæringa kan knyttes til et konkret yrke helt fra starten, og at deltakeren får utvikle et ordforråd som er knytta direkte til yrket eller arbeidsplassen. Et slikt opplæringsløp forutsetter imidlertid også tett oppfølging.

Disse innsiktene antyder at integrering innebærer komplekse problemstillinger, som ikke kan løses ved å gjøre mer av det samme, men krever at en tenker nytt og gjør ting på en annen måte enn tidligere.

## 2.2 Styringslinjene, arbeidslinja og rammene

IMDi, som ble oppretta 1. januar 2006, har veilednings- og oppfølgingsansvar overfor kommunene og deres arbeid med introduksjonsordningen. IMDi er fra 1. mars 2018 underlagt Kunnskapsdepartementet. I årene 2006 til 2009 tilhørte de Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Fra 2010 til 2016 tilhørte de Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, og fra april 2016 til og med februar 2018 tilhørte de Justis- og beredskapsdepartementet.

Voksenopplæring er en samlebetegnelse på opplæring som er særskilt retta mot voksne, som grunnskoleopplæring for voksne, videregående skole for voksne, og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere. Kompetanse Norge (tidligere Vox), som er nasjonalt senter for læring i arbeidslivet, har ansvar for læreplanen i norsk og samfunnskunnskap og den faglige og pedagogiske utviklinga av norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Ianke et al., 2014). Kompetanse Norge ligger, som IMDi, under Kunnskapsdepartementet, men fram til våren 2018 lå altså IMDi og Kompetanse Norge under ulike departementer. Voksenopplæring i introduksjonsprogrammet styres av to ulike lovverk: opplæringsloven og introduksjonsloven: Kapittel 4a i opplæringsloven regulerer voksenopplæring på grunnskolens og den videregående skolens område, og introduksjonsloven regulerer opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere.

Opplæringsloven forvaltes av Kunnskapsdepartementet, mens introduksjonsloven forvaltes av Justis- og beredskapsdepartementet (Utdanningsforbundet, u.å.).

‘Arbeidsretting’ åpner opp for ulike tolkninger og forståelser. IMDi og Kompetanse Norge, som har oppfølgingsansvar overfor kommunene når det gjelder henholdsvis introduksjonsprogrammet og opplæring i norsk og samfunnskunnskap, har litt ulike tilnærminger til hva arbeidsretting innebærer. IMDi framhever at arbeidsretting blant annet handler om å i større grad åpne opp for at det ordinære arbeidslivet benyttes som kvalifiseringsarena (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016a). Arbeidsretting vil derfor innebære et tettere samarbeid med arbeidslivet, og mer opplæring og kvalifisering ute på praksisplasser. Kompetanse Norges perspektiv begrenser seg til innholdet i norskopplæringa, og dreier seg om at norskopplæringa kan arbeidsrettes ved å legge mer vekt på språket som brukes i arbeidslivet (Kompetanse Norge, 2017). Dette innebærer altså kun endring i innholdet i norskundervisninga.

Som nevnt i kapittel 1 kan idéen om arbeidsretta kvalifisering forstås som en del av arbeidslinja i norsk velferdspolitik. Bakgrunnen for, utviklinga av og innholdet i arbeidslinja, beskrives i det følgende.

### 2.2.1 Arbeidslinja

En av velferdsstatens viktigste oppgaver er å forsørge dem som ikke kan arbeide, eller som ikke finner sin plass i arbeidslivet (Terum & Hatland, 2014). Velferdsstaten finansieres samtidig av skattene fra dem som arbeider, og det er derfor nødvendig at flest mulig er i arbeid for at velferdsstaten skal være bærekraftig på sikt (Stjernø & Øverbye, 2012). Ifølge St.meld. nr. 35 (1994–1995) betyr arbeidslinja «at virkemidler og velferdsordninger – enkeltvis og samlet – utformes, dimensjoneres og tilrettelegges slik at de støtter opp under målet om arbeid til alle» (Sosial- og helsedepartementet, 1994, s. 89).

Ifølge Stjernø og Øverbye (2012) kan en spore arbeidslinjas utvikling i et langt historisk perspektiv. Den engelske fattigloven av 1834, som sa at fattighjelpa skulle være mindre attraktiv enn de lavere klassers arbeid (*the less eligibility principle*), har påvirket både Norges og andre lands tilnærming til sosiale ytelser (Stjernø & Øverbye, 2012). På 1930-tallet

innførte Arbeiderpartiet ei ny økonomisk og politisk linje, hvor målet var å øke produksjonen, og dermed også «det arbeidende folks evne til å sørge forsvarlig for de svake i samfunnet» (Stjernø & Øverbye, 2012, s. 18). Det er vanlig å betrakte starten av 1990-tallet som startpunktet for dagens arbeidslinje, da Brundtland-regjeringa satte målet om å få så mange som mulig ut i arbeid, i sentrum for utforminga av velferdstjenestene (Øversveen & Forseth, 2018). Dette medførte ei sterkere vektlegging av sammenhengen mellom yrkesdeltakelse og utforminga av sosiale stønader, blant annet gjennom økt bruk av virkemidler som skal styrke befolkningas motivasjon for å arbeide (Stjernø & Øverbye, 2012). Arbeidslinja har blitt kritisert, blant annet for at den virker disiplinerende og for at den tilslører de strukturelle årsakene til arbeidsledighet (Øversveen & Forseth, 2018).

Et virkemiddel i arbeidslinja er aktivering, som innebærer at personer som søker om ulike typer stønader, skal forsøkes aktivert før eller samtidig med at de får stønaden.

Hagelund, Øverbye, Hatland og Terum (2016) gjør et skille mellom aktivering i bred og smal forstand. I bred forstand er aktivering alle former for sosialpolitikk som er retta mot å øke sysselsettinga. I smal forstand knyttes aktivering til bestemte typer aktive tiltak, gjerne med kvalifiserende innhold, som utdanning, arbeidstrening og praksisplasser, som skal bidra til at personer som lever av sosiale stønader kommer inn i arbeidslivet. Disse tiltakene er gjerne knytta til økonomiske sanksjoner, på den måten at utbetaling av stønad forutsetter deltakelse (Hagelund et al., 2016).

I tillegg er diverse «gulrøtter» og/eller «kjepper» innebygd i utforminga av stønadene, for å påvirke folk til å velge arbeid framfor stønad (Stjernø & Øverbye, 2012). De fleste som søker offentlige stønader, har rett til å få utarbeida en individuell plan, hvilket kan ses som ei kontraktsfesting av samarbeidsrelasjonen mellom velferdsforvalteren og brukeren, ved at den skal gjøre brukeren til en aktiv deltaker i egen aktiveringsprosess (Stjernø & Øverbye, 2012). Aktive vilkår og individuelle planer skal bidra til å påvirke brukerens arbeidsmotivasjon. I den norske arbeidslinja kommer forsøket på å balansere to hensyn til uttrykk: Det første hensynet er at velferdsordningene skal forhindre fattigdom. Det andre er å forhindre at flere enn høyst nødvendig benytter seg av ordningene (Stjernø & Øverbye, 2012).



Personer som mottar helserelevante stønader, blir også møtt med sterkere aktiveringskrav (Hagelund et al., 2016). For sykepengar kreves det deltakelse i dialogmøter med arbeidsgiver og Nav underveis, og aktivitet skal være hovedregelen etter åtte uker. Personer som mottar arbeidsavklaringspengar må delta i behandling eller arbeidsretta tiltak. Fra 1. januar 2018 ble reglene for arbeidsavklaringspengar stramma til for å få flere mottakere av stønaden tilbake til jobb raskere (NAV, 2017). Endringene innebar både at inngangskravene til ordningene ble skjerpa, at vilkårene for å motta stønad ble strengere og at den maksimale varigheten på stønadsperioden ble forkorta.

### 2.2.2 Arbeidslinja i integreringspolitikken

Arbeidslinja innebærer altså at arbeid skal være å foretrekke framfor andre former for forsørgelse (Terum & Hatland, 2014). Introduksjonsprogrammet er ifølge Hagelund et al. (2016) et godt eksempel på et aktiveringsprogram i ordets smale forstand. Det er retta mot ei gruppe hvor mange har mottatt sosialhjelp. Og det er et kvalifiseringsprogram på full tid, der deltakelse i aktiv kvalifisering er ei forutsetning for å motta stønad, og der fravær skal sanksjoneres med trekk i stønaden (Hagelund et al., 2016). Formålet med introduksjonsprogrammet er definert som å sørge for en rask overgang til arbeid eller videre utdanning (Barne- og likestillingsdepartementet, 2015). Ifølge Djuve (2011) er St. meld. 17 (1996–97) (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1997) første gang det slås fast at arbeidslivet er den viktigste arenaen for integrering.

Siden introduksjonsordningen ble innført, har arbeidslinja fått en stadig mer sentral plass i integreringspolitikken, og i Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk* framholder Barne- og likestillingsdepartementet at økt sysselsetting blant innvandrere er et sentralt mål (Røysum, 2016). I Meld. St. 30 (2015–2016) er budskapet mer spissa, og målet er endra fra «økt sysselsetting» til at «alle skal i jobb» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Daværende innvandrings- og integreringsminister Sylvi Listhaug uttalte i forbindelse med meldinga at «Innvandrere som skal bo og leve i Norge skal komme i jobb, bli skattebetalere, lære norsk og bli deltakende samfunnsborgere» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, 11. mai). I løpet av en 20-årsperiode har det altså skjedd

ei endring i myndighetenes tilnærming til integrering, fra en erkjennelse av at arbeidslivet er en viktig arena for integrering (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1997) til at alle innvandrere skal komme i jobb og bli skattebetalere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016).<sup>3</sup>

Fra og med 2010 har det vært ei politisk uttalt målsetting at minst 70 prosent av tidligere deltakere skal være i arbeid eller utdanning innen ett år etter endt introduksjonsprogram. Dette resultatkravet ble presentert av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet i det årlige tildelingsbrevet til IMDi (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Etter rekordmange asylankomster i 2015, ble Brochmann II-utvalget nedsett for blant annet å vurdere hvordan ordningene som gjelder opplæring og kvalifisering av flyktninger, bidrar til at de raskt kommer i arbeid og deltar aktivt i samfunnslivet – i tråd med arbeidslinja. Utvalget anbefalte blant annet å satse mer på arbeidsretting i introduksjonsprogrammet, og at praksis i arbeidslivet bør tilbys de fleste programdeltakere (NOU 2017: 2). Å bruke ordinært arbeidsliv som opplærings- og kvalifiseringsarena er anbefalt på bakgrunn av forskning (se f.eks. Djuve & Kavli, 2015; Nordhagen, Dahle & Skutlaberg, 2015), og det er ønska fra myndighetenes side, som for eksempel Meld. St. 30 illustrerer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016).

Ei utfordring som en kan tenke seg ved arbeidsretting, er balansen mellom arbeidsmarkedsorientering og investering i humankapital. Er hensikten formell kvalifisering, integrering eller aktivisering og arbeid (Eide, Homme, Karlsen & Lundberg, 2017)? Hva som er målet, avhenger blant annet av hvem som ser – om det er NAV, flyktningtjenesten, arbeidsgivere eller deltakere selv.

### 2.2.3 Introduksjonsprogrammets rammer og regelverk

Introduksjonsloven pålegger kommuner som bosetter flyktninger, å tilrettelegge introduksjonsprogram og utbetale introduksjonsstønad til deltakerne i programmet. Nyan-

---

<sup>3</sup> Det trekkes skatt av stønader som introduksjonsstønaden, men det som her forstås med å bli skattebetaler, er å komme i betalt arbeid, betale skatt av arbeidsinntekten og dermed bidra til å finansiere velferdsstaten.

komne innvandrere mellom 18 og 55 år har rett og plikt til å delta i et introduksjonsprogram om de har behov for grunnleggende kvalifisering og enten har fått asyl, opphold på humanitært grunnlag, er familiegjenforente med disse gruppene, eller har fått kollektivt vern. Ved full deltakelse får en utbetalt introduksjonsstønad, og ved udokumentert fravær får en trekk i stønaden. Retten innebærer at en har krav på 550 timer gratis opplæring i norsk og 50 timer i samfunnskunnskap (introduksjonsloven, 2003). Plikten innebar i utgangspunktet at en måtte gjennomføre de obligatoriske timene med norskopplæring før en kunne søke om permanent oppholdstillatelse eller norsk statsborgerskap, og at dersom en hadde fått vedtak om opphold, måtte en avslutte opplæringa med prøver i norsk og samfunnskunnskap (Ianke et al., 2014). Etter hvert har det blitt strengere krav om å bestå prøvene. Prøvene i norsk og samfunnskunnskap ble fra 1. januar 2017 gjort obligatoriske for alle som hadde fått opphold etter 1. september 2013, og som hadde rett og plikt til opplæring. Samtidig kom kravet om å ha bestått prøve i samfunnskunnskap på norsk, og beherske norsk muntlig på minimum A2-nivå for å få norsk statsborgerskap. Personer som vil søke om permanent opphold, må bestå prøve i samfunnskunnskap på et språk de forstår, og beherske norsk muntlig på minimum A1-nivå. Plikten har altså endra seg fra obligatorisk deltakelse i opplæring til språklige og faglige prestasjonskrav.

Innvandrere med rett og plikt til introduksjonsprogram skal etter loven starte i programmet innen tre måneder etter bosetting i en kommune. Ved oppstart skal kommunen kartlegge deltakerens kompetanse og behov for opplæring. Med utgangspunkt i kartlegginga og i samråd med deltakeren skal det så utarbeides en individuell plan for videre kvalifisering. I henhold til introduksjonsloven skal undervisninga tilpasses den enkeltes behov. Norskopplæringa i introduksjonsprogrammet er inndelt i «spor», som er et pedagogisk og organisatorisk verktøy for å kunne tilpasse opplæringa ut fra den enkelte deltakers forutsetninger og behov (se Tabell 2).

Tabell 2: Spor for norskopplæring (Kilde: Kompetanse Norge).

Spor	Målgruppe
Spor 1	Personer med svært liten eller ingen skolebakgrunn. Det skal være en muntlig tilnærming til opplæringa, og progresjonen skal være langsom. Planen for spor 1 inneholder også en modul for lese- og skriveopplæring.
Spor 2	Personer med en viss utdanningsbakgrunn. Opplæringa skal ha middels progresjon.
Spor 3	Personer med god allmennutdanning. En del av disse har påbegynt eller fullført høyere utdanning. Opplæringa skal ha rask progresjon.

Sentrale kriterier ved tildeling av spor er deltakerens erfaring med bruk av skrift som redskap for læring, tidligere skolegang og morsmål. På landsbasis er over halvparten av deltakerne i spor 2, som innebærer at de har en viss utdanningsbakgrunn og kan lese og skrive (Ianke et al., 2014).

I forskrift om læreplan for voksne innvandrere (2012) står det at: «[f]or å gjøre opplæringen mer motiverende og relevant for deltakerne kan arbeidslivsdomenet eller opplæringsdomenet vektlegges sterkere enn de andre domeneene. Vektleggingen kan gi enten en arbeidstilknyttet eller en utdanningsforberedende opplæring, i tråd med den enkeltes målsetting i individuell plan.»<sup>4</sup> Videre står det at «[o]pplæringen kan foregå på opplæringscenteret og/eller ute på en praksisplass eller arbeidsplass.» (forskrift om læreplan for voksne innvandrere, 2012). Kommunene står med andre ord ganske fritt når de skal utforme individuelle opplæringsmodeller, samtidig som det stilles høye krav til individuell tilpasning. Og det ligger altså et konkret forslag til å legge opplæringa til arbeidsplass i forskriften. introduksjonsloven (2003) skisserer at det er mulig å legge ulike former for arbeid inn som en del av introduksjonsprogrammet. I rundskrivet til loven spesifiseres det at arbeidsgivere kan legge til rette for praktisk språkopplæring og yrkesretta kvalifisering gjennom henholdsvis språkpraksis og arbeidspraksis, i tillegg til å bidra med referanser og nettverk for videre rekruttering (Barne- og likestillingsdepartementet, 2015). Arbeidslivsdomenet og arbeidstilknyttta opplæring er altså tenkt å gjøre opplæringa mer relevant og motiverende, samt gi økt integrering gjennom tilgang til et større nettverk.

---

<sup>4</sup> Et domene i denne sammenhengen betegner en arena eller sosial sammenheng for språkbruk. I læreplanen er språkopplæring knytta til fire domener: det personlige domenet, det offentlige domenet, opplæringsdomenet og arbeidslivsdomenet (forskrift om læreplan for voksne innvandrere, 2012).

Gjennom tilskuddsordningen KUM har kommunene hatt et insentiv til å sette i gang utviklingsprosjekter for å øke kvaliteten og bedre resultatene i integreringsarbeidet, med vekt på opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Målet med tilskuddsordningen var å oppfylle intensjonen i introduksjonsloven samt bidra til kunnskaps- og metodeutvikling. Kunnskapen og metodene fra KUM er ment å ha overføringsverdi til andre kommuner (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017). I perioden 2013–2016 har det særlig vært lagt vekt på tiltak retta mot kvinner og personer med liten og/eller ingen skolebakgrunn – det vil si gruppene som i minst grad kommer i arbeid (Lunde & Lysen, 2018). To av seks delmål for ordningen har vært knytta til arbeidsretting av henholdsvis norskløpplæringa (innhold, metoder og organisering) og introduksjonsprogrammet som helhet – herunder å «sikre sammenheng mellom ulike tilbud for kvalifisering/opplæring, ta hensyn til lokale arbeidskraftbehov og inkludere NAV sitt virkemiddelapparat» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017, s. 3).

Ifølge IMDi har KUM-ordningen stimulert til utvikling og utprøving av mange nye tiltak og metoder for innvandrere som omfattes av introduksjonsloven, samt at kommunene i økende grad har trukket inn flere samarbeidspartnere, både private og kommunale, i utvikling av tiltak og metoder (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017). IMDis rapport om KUM-ordningen hevder videre at «Samarbeid med relevante aktører er blitt normalisert gjennom at mange kommuner har fått prøve ut dette i praksis og sett nytten og resultatene av samarbeid på fagfeltet» (2017, s. 17). Til tross for dette har altså KUM-ordningen blitt avvikla, som beskrevet i kapittel 1.

Selv om økonomiske midler som KUM har vært et sterkt insentiv for å sette i gang prosjekter, kan slike tidsbegrensede og problemorienterte prosjekter ifølge Borge og Rattsø (2005) ofte ha liten innvirkning på utviklinga av tjenestetilbudet på lang sikt. Den nye ordningen «Tilskudd til utvikling av kommunale integreringstiltak», som erstatter KUM, skal bidra til «utprøving av prioriterte integreringstiltak av nasjonal verdi» og «kunnskaps- og metodeutvikling av nasjonal interesse» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2019). Som nevnt i delkapittel 1.2, svarer den nye ordningen til

dels på anbefalingene fra Proba samfunns-analyse (2018). Kravet om at det skal være tiltak av nasjonal verdi, imøtegår Probas evaluering av KUM-ordningen, som pekte på at kunnskapen fra prosjektene i for liten grad ble spredt (Proba samfunnsanalyse, 2018). Proba anbefalte imidlertid ikke å legge ned KUM, men å prøve ut supplerende strategier i tillegg til den eksisterende ordningen. Avviklinga av KUM innebærer blant annet at det vil være mindre muligheter for små kommuner til å få støtte til spesielle prosjekter (Proba samfunnsanalyse, 2019).

### 2.3 Organisering av introduksjonsprogrammet i kommunene

Norsk forvaltning er organisert etter sektoransvarsprinsippet, hvilket innebærer at ulike deler av forvaltningen har ansvar for ulike oppgaver. For å løse oppgaver som omfatter tjenester fra flere sektorer og etater, kreves samarbeid og samordning av ledelse og budsjettering på tvers (Djuve et al., 2017). De mest relevante aktørene som forvalter introduksjonsordningen lokalt, vil være en flyktningtjeneste og en kommunal eller privat tilbyder av opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Det vanligste er at en enhet for voksenopplæring har ansvar for undervisning i norsk og samfunnskunnskap. Introduksjonsprogrammets praksisfelt domineres følgelig av to faggrupper: programrådgivere i flyktningtjeneste og lærere i voksenopplæring. Lærerne har ansvar for opplæring i norsk som fremmedspråk og samfunnskunnskap etter læreplanene, mens programrådgiverne har ansvar for å kartlegge og veilede deltakerne slik at programtiden brukes på best mulig måte (Rambøll, 2011). Siden opplæring i norsk og samfunnskunnskap også er åpent for andre innvandrere enn dem som omfattes av introduksjonsprogrammet (mot betaling), er målgruppa for undervisningstilbudet større enn målgruppa for introduksjonsprogrammet (Djuve et al., 2017, s. 59).

Av lærerne i voksenopplæringa har de fleste pedagogisk utdanning (Djuve et al., 2017), og tilhører dermed ei veletablert profesjonsgruppe. Når det gjelder programrådgiverne, finnes det ingen formelle krav til utdanning eller kompetanse. Ifølge Djuve et al. (2017) har yngre programrådgivere en noe annen kompetanseprofil enn eldre. Tidligere gikk veien inn i sosialt arbeid gjerne gjennom sosionomutdanning, men gradvis har flere av

dem som arbeider med introduksjonsprogram, fått en mer generell utdanningsbakgrunn (Djuve et al., 2017).

I rundskriv Q-27/2015 om samarbeid mellom kommunen og arbeids- og velferdsetaten er det lagt opp til at NAV skal ha en sentral rolle i utarbeiding og gjennomføring av introduksjonsprogrammet, noe som krever et velfungerende samarbeid mellom den kommunale enheten som skal iverksette introduksjonsordningen, og NAV lokalt (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). Det er opp til hver enkelt kommune å organisere samarbeidet og koordinere innsatsen mellom de ulike kommunale aktørene. Det er også frivillig om de organiserer introduksjonsprogrammet i eller utenfor NAV, og det er omtrent like stor andel av kommunene som har valgt hver av disse løsningene (Rambøll, 2011; Tronstad, 2015). I noen kommuner er det én leder for introduksjonsprogrammet og én leder for norskopplæring i regi av voksenopplæringa, mens andre kommuner har en samordna ledelse for introduksjonsprogram og undervisningstilbud (Djuve et al., 2017, s. 57). Det varierer også om introduksjonsarbeidet og undervisningsarbeidet er samlokalisert. I det følgende gjør jeg rede for noen forskningserfaringer som er relevante for å utforske betydningen av oversettelse i en innovasjonsprosess der målet er arbeidsretting av introduksjonsprogrammet.

## 2.4 Erfaringer fra arbeidsretting i introduksjonsprogrammet

Det er gjennomført en hel del forskning om integrering og introduksjonsordningen. Jeg vil her konsentrere meg om forskning som gjelder samarbeid mellom ulike aktører og arbeidsretting i introduksjonsprogrammet.

### 2.4.1 Samarbeid i introduksjonsprogrammet

Det er flere som har studert og vurdert samarbeidet mellom de mest sentrale aktørene i introduksjonsprogrammet, det vil si voksenopplæring, flyktingtjeneste og NAV (Djuve & Kavli, 2005; Djuve et al., 2011; Djuve et al., 2017; Eide & Røhnebæk, 2018; Kavli, Hagelund & Bråthen, 2007; Rambøll, 2011; Røhnebæk & Eide, 2016; Skutlaberg,

Drangslund & Høgestøl, 2014; Tronstad, 2015). Det ble nevnt innledningsvis at flere kommuner har opplevd samarbeidsproblemer. Samarbeidsproblemene mellom flyktningtjeneste og voksenopplæring handler blant annet om hvordan norskopplæringa skal organiseres for å kombinere det med annet programinnhold, og om at programrådgivere og ledere i introduksjonsordningen ønsker mer praktisk retta undervisning (Djuve & Kavli, 2015). Samarbeidsproblemene med NAV handler gjerne om på hvilket tidspunkt i introduksjonsløpet NAV skal komme inn, og om det lokale kurstilbudet. Djuve et al. (2011) peker på et misforhold mellom makt og ansvar som handler om at programrådgivere har stort ansvar for å sy sammen gode program for deltakerne, men at de ofte har begrensa innflytelse på hvilke tiltak som tilbys. Det at ansvaret for introduksjonsordningen er spredt på mange ulike aktører, kan medføre «tidkrevende øvelser i samarbeid og koordinering uten at noen har makt og myndighet til å skjære igjennom» (Djuve & Kavli, 2015, s. 8).

En rapport fra Norsk institutt for by- og regionforskning [NIBR] fra 2015 tar for seg organisering av introduksjonsprogram, og hva organiseringa betyr for deltakernes integrering i arbeidslivet (Tronstad, 2015). Rapporten antyder at hvor godt samarbeidet mellom flyktningtjeneste, NAV og voksenopplæring fungerer lokalt, har større betydning enn hvem som har hovedansvaret (Tronstad, 2015). Dette støttes også av andre studier (Djuve & Kavli, 2015; Rambøll, 2011; Skutlaberg et al., 2014). En undersøkelse fra 2011, utført av Rambøll, viste at flyktningtjenesten og voksenopplæringa i noen kommuner hadde en gjensidig relasjon til hverandre og jobba sammen for å kvalifisere deltakerne, mens de i andre kommuner jobba mer parallelt og til dels hadde ulike interesser (Rambøll, 2011). I den nyeste evalueringa av introduksjonsprogrammet, finner Djuve et al. (2017) at 36 prosent av lederne for introduksjonsenheter opplever at samarbeidet med voksenopplæringa om å opprette arbeidsretta norskopplæringsløp er dårlig.

En studie utført av Eide og Røhnebæk (2018) om samarbeid i og etter introduksjonsprogrammet i fire kommuner, viser et tydelig behov for koordinering og samordning mellom voksenopplæring, flyktningtjeneste og NAV i møte med eksterne samarbeidspartnere



(2018, s. 76). Mangelfull samordning og koordinering internt kan bli en barriere for samarbeid med arbeidsgivere dersom sistnevnte opplever at det er uklarheter om mål og rammer for utplasseringa. Det kan dermed motvirke mulighetene for å lykkes med arbeidsretta kvalifiseringsløp (Eide & Røhnebæk, 2018).

Vi vet altså en del om det vi kan kalle «det interne samarbeidet» i introduksjonsprogrammet. Til tross for at dette samarbeidet har stor betydning for introduksjonsprogrammet, antyder forskning at mange kommuner har utfordringer med å få det til å fungere godt nok.

Samarbeidet mellom introduksjonsprogrammets forvaltere og arbeidslivet er lite utforska (Søholt, Tronstad & Bjørnsen, 2014). En studie utført av Djuve (2007) viser at arbeidsgiveres motiver for å ta imot deltakere på praksisplass er sammensatte, men at en kombinasjon av følgende fire motiver er nokså vanlig: 1) De får tilgang til nesten gratis arbeidskraft, 2) de opplever at de gjør en innsats for andre, 3) de styrker sitt image som en virksomhet med samfunnsansvar, og 4) de får tilgang til en billig rekrutteringskanal, ved at de får muligheten til å prøve ut kandidatene uten å påta seg arbeidsgiveransvar. Bjerck, Røhnebæk, Eide og Andersen (2018) finner også at deltakernes motivasjon og interesse for arbeidet er viktig for arbeidsgiveres motivasjon. Sistnevnte studien viser imidlertid at deltakeres motivasjon ikke bare kan tilskrives individuelle forhold, men også avhenger av hvordan samarbeidet mellom arbeidsgivere og tjenesteapparat fungerer (Bjerck et al., 2018).

Forskning om samarbeid mellom tjenesteapparat og arbeidsgivere i forbindelse med utplassering av andre marginaliserte grupper, viser at arbeidsinkludering av ulike marginaliserte grupper, som forutsetter samarbeid med offentlig støtteapparat, gjerne oppleves som krevende fra arbeidsgiveres perspektiv (Schafft & Spjelkavik, 2014). Studien til Schafft og Spjelkavik viser at tydelige avklaringer, forutsigbarhet og aktiv oppfølging fra støtteapparat i og utenfor NAV er viktig for å lykkes med samarbeidet. I tillegg er det viktig at oppfølginga rettes både mot arbeidsgivere og mot dem som skal inkluderes i arbeidslivet (Schafft & Spjelkavik, 2014).

Funnene underbygger viktigheten av å lykkes med samarbeidet mellom dem som forvalter introduksjonsprogrammet og arbeidsgivere.

#### 2.4.2 Arbeidsretting i introduksjonsprogrammet

Mange av deltakerne har en utfordrende situasjon med tanke på arbeidslivet, fordi de mangler norskferdigheter og nødvendig basiskompetanse (Eide, Homme, Karlsen & Lundberg, 2016). En betydelig andel har lite eller avbrutt utdanning fra hjemlandet, og mange er også analfabeter (Djuve & Kavli, 2015). Dette utgjør et krevende utgangspunkt for å lære norsk, og mange i denne gruppa blir ikke godt nok kvalifisert til det norske arbeidsmarkedet etter to år i introduksjonsprogram. På det norske arbeidsmarkedet er det relativt høye lønninger selv i nedre del av lønnsjiktet, og det er få tilgjengelige stillinger for arbeidssøkere uten formell utdanning (Djuve & Kavli, 2018). NIBR-rapporten «Komparativ analyse av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark», som sammenlikner de skandinaviske landene, peker entydig mot at arbeidsretta tiltak er det virkemiddelet i introduksjonsprogrammet som har størst positiv effekt på overgang til jobb (Hernes & Tronstad, 2014). Rapporten anbefaler blant annet ordninger med mentor på arbeidsplassen.

To beslekta tilnærminger, som legger vekt på at opplæring og kvalifisering kan foregå ute i arbeidslivet, er «place, then train» eller «supported employment» (SE) (Spjelkavik et al., 2011). Disse tilnærmingene blir i økende grad lagt til grunn for integreringsarbeidet i introduksjonsprogrammet (Eide et al., 2016). En grunntanke i disse tilnærmingene er at mennesker med kvalifiseringsbehov kan få opplæring og kvalifisering gjennom det vanlige arbeidslivet, og at arbeid ikke bare er målet, men også et viktig virkemiddel (Frøyland & Spjelkavik, 2014).

Noen av de mest brukte arbeidsretta tiltakene i introduksjonsprogrammet er språkpraksis, arbeidspraksis, yrkesretta norskopplæring og kombinasjonsløp av språkopplæring og arbeidsretta tiltak (Djuve et al., 2017). Djuve et al. (2017) finner at de mest brukte arbeidsretta tiltakene, språkpraksis og arbeidspraksis, ikke har noen effekt på overgangen til arbeid. Dette skyldes trolig ikke tiltakene i seg selv, men hvordan de er innretta med

tanke på kvalifiserende innhold og oppfølging (Djuve et al., 2017). Tiltak som bruker ordinært arbeidsliv som opplærings- og kvalifiseringsarena, kan spenne fra ulike varianter av «arbeid først», der målet er at deltakerne kommer fortrest mulig inn i arbeidsliknende aktiviteter, til lange løp som kombinerer arbeidspraksis og formell opplæring (Bredal & Orupabo, 2014; Eide et al., 2017; Eide & Røhnebæk, 2018). Det er flere studier som antyder at parallell kvalifisering, eller kombinasjonsløp, har en positiv effekt på både språkforståelse og overgang til arbeid (Eide et al., 2016; Møller, Vardheim & Hvitsand, 2014; Wahlgren, Lund & Geiger, 2010). I kontrast til tiltakskjeding, hvor et tiltak følger et annet, vil deltakere i kombinasjonsløp ta del i ulike kvalifiseringstiltak samtidig.

Djuve et al. (2017) viser at det er stort mangfold i hvordan kommunene fyller og organiserer introduksjonsprogrammet. Kommunene har svært ulike arbeidsformer, og det er store forskjeller i hvor godt de lykkes med måloppnåelsen – det vil si andelen deltakere som går over i arbeid eller utdanning etter avslutta program. Det er imidlertid ikke slik at kommunene som lykkes best, gjør det samme. Noen satser tungt på norskopplæring og får gode resultater med det, mens andre i hovedsak bruker praksisplasser og får like gode resultater (Djuve et al., 2017). Hva som kjennetegner et kvalitativt godt introduksjonsprogram, har dermed ikke noe entydig fasitsvar. Lærere i voksenopplæring, programrådgivere i flykningstjenesten, veiledere i NAV og deltakerne selv kan også ha ulike oppfatninger om kvalitet (Djuve & Kavli, 2007). Djuve et al. (2017) finner imidlertid at dokumenterte norskferdigheter har stor betydning for overgang til arbeid, at deltakelse i ordinært arbeidsliv som del av programmet har effekt, særlig for kvinner, og at arbeidspraksis og språkpraksis statistisk sett ikke har signifikant effekt på overgangen til arbeid.

Selv om praksisplass i arbeidslivet i teorien kan være et viktig virkemiddel for å få flere flyktninger og innvandrere i arbeid (Djuve & Tronstad, 2011), peker flere studier på utfordringer når det gjelder kvaliteten på arbeidspraksisplasser som tilbys, og i hvilken grad de bidrar til ordinært arbeid (Djuve & Kavli, 2015; Djuve & Tronstad, 2011; Elgvin & Friberg, 2014; Hardoy & Zhang, 2010). Spesielt har kritikken pekt på dårlig kvalitet i opp-

læringa fra arbeidsgiver, for dårlig oppfølging av deltakere og arbeidsgiver fra kommunens side, og problemer med organiseringa av kombinasjonen klasseromsundervisning og praksis (Djuve & Kavli, 2015). Ifølge Spjelkavik et al. (2011) er viktige kriterier for å lykkes med praksisbasert og arbeidsretta opplæring at samarbeidet med lokale bedrifter fungerer godt, og at det finnes inkluderingskompetanse på arbeidsplassene.

Gjennomgangen viser at samarbeidsutfordringer mellom de mest sentrale aktørene i introduksjonsprogrammet er godt dokumentert, mens det er gjort få studier av samarbeidet med arbeidsgivere. Ved å utforske både de interne og de eksterne samarbeidsrelasjonene i en konkret kommune, bidrar avhandlinga til mer kunnskap om hvilke forhold som ligger til grunn for samarbeidsproblemer, eventuelt hvorfor samarbeid fungerer bra. Gjennomgangen viser videre at arbeidsretting kan ha en positiv effekt på deltakeres overgang til arbeid – men at dette i stor grad avhenger av innholdet i tiltakene og hvordan de er organisert.

Avhandlinga er ment å bidra til mer kunnskap om hvordan arbeidsretting forstås lokalt, og hvilke oversettelser som behøves i transformasjon fra idé til arbeidsretta kvalifisering i praksis, hvilke utfordringer implementering av arbeidsretting eventuelt innebærer, og hva de lokale aktørene gjør for å håndtere dem. I det følgende kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analysen, relevant kunnskap fra tidligere forskning, og utvikle et analytisk rammeverk.



### 3 Teoretisk og analytisk tilnærming

---

I dette kapitlet gjør jeg rede for det analytiske rammeverket i avhandlinga, gjennom fem delkapitler. Siden avhandlinga tar for seg en offentlig tjenesteinnovasjonsprosess som er basert på samarbeid, trengs det en nærmere redegjørelse for innovasjon, tjenesteinnovasjonsprosesser og samarbeidsdrevet innovasjon. I første del presenterer jeg begrepet innovasjon og hvordan jeg forstår det, og gjør rede for kjennetegn ved innovasjon i offentlig tjenesteyting og tjenesteinnovasjonsprosesser. I andre del kommer jeg nærmere inn på innovasjon gjennom samarbeid og hva tilnærminga samarbeidsdrevet innovasjon innebærer. I denne delen gjør jeg også rede for forskning om enkeltpersoners betydning i samarbeidsdrevet innovasjon, foreliggende kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid (TPS) og hvilke betingelser som kreves for samarbeid ifølge de to litteraturtradisjonene TPS og samarbeidsdrevet innovasjon. For å utforske den institusjonelle dynamikken i den samarbeidsbaserte innovasjonsprosessen tar jeg utgangspunkt i perspektivet om institusjonelle logikker. Dette perspektivet, som belyser hvordan ulike sosiale grupper utvikler sine særegne forståelser, presenteres i tredje del av kapitlet. I del fire presenterer jeg oversettelsesteori som overordna perspektiv, presenterer to ulike tilnærminger til oversettelse og gjør rede for hvordan innovasjon kan forstås som oversettelse. I del fem utvikler jeg en analysemodell basert på de teoretiske perspektivene, som skal gjøre meg i stand til å utforske mikroprosessene i innovasjonsprosessen, og besvare forskningsspørsmålene.

#### 3.1 Innovasjon i offentlige tjenester

Det har vært en økende interesse for innovasjon i offentlig tjenesteyting de siste årene, både i Norge (Andersen, Gårseth-Nesbakk & Bondas, 2015) og internasjonalt (Osborne & Brown, 2013; Windrum & Koch, 2008). Ordet innovasjon stammer fra det latinske *innovare* som betyr 'fornye'. Begrepet beskriver både et *utfall* (en innovasjon) og en *prosess* (det å innovere), som analytisk kan behandles som separate dimensjoner (Fuglsang, 2010b; Hartley, 2008). Jeg definerer innovasjon som «en mer eller mindre intendert og

proaktiv prosess, retta mot å definere problemer, utfordringer og nye muligheter, og utvikle, velge ut, implementere og spre nye og kreative løsninger som bryter med vante forestillinger og gjengs praksis på et bestemt område» (Sørensen & Torfing, 2011b, s. 29, min oversettelse). Denne definisjonen innebærer at jeg forstår innovasjon på en bestemt måte, som innebærer i alle fall fire spesifikke elementer:

For det første forstår jeg innovasjonsprosesser på den måten at de settes i gang med hensikt og drives av målrettede aktører som søker løsninger på et problem.

For det andre innebærer definisjonen at innovasjon er mer enn kreativ idéutvikling. Det er først når idéen iverksettes i praksis og spres – enten innen organisasjonen eller mellom organisasjoner –, at vi kan snakke om en innovasjon (Hartley, 2005). Utfallet av en innovasjon kan innebære ulike typer endringer, for eksempel *tjenesteinnovasjon* (nye typer tjenester og nye måter å yte tjenester på), *prosessinnovasjon* (ny organisasjonsutforming), *posisjonsinnovasjon* (nye kontekster eller brukere) og *retorisk innovasjon* (bruk av ny språkbruk og nye begreper for å mobilisere støtte) (Hartley, 2013). Tjenesteinnovasjoner er immaterielle og bygger på relasjoner mellom dem som leverer tjenesten og dem som tar den imot (Gallouj & Savona, 2010; Osborne & Brown, 2011).

For det tredje innebærer definisjonen at innovasjon er noe annet og mer enn forbedring eller utvikling. En innovasjon kan være radikal eller inkrementell: Radikale innovasjoner er store gjennombrudd, mens inkrementelle innovasjoner utvikler seg mer gradvis (Hartley, 2005). Tjenesteinnovasjoner er ofte inkrementelle (Fuglsang & Sørensen, 2011). Jeg forstår innovasjon som en spesiell form for endring som er «disruptiv» – opprivende og forstyrrende –, og som heller enn kontinuerlig forbedring handler om å gjøre ting annerledes: Det kan innebære endra tankemønster eller endra praksis (Hartley, 2014, s. 227) – endringer som bryter med gjeldende institusjonelle verdier og rammer. I dette ligger det også at innovasjon er mer risikabelt enn endring (Osborne & Brown, 2011), både fordi verdien av en innovasjon vil kunne vurderes forskjellig av aktører med ulike perspektiver (Torfing et al., 2014), og fordi innovasjoner kan ha (negative) utilsikta konsekvenser (Rønning & Knutagård, 2015; Sørensen & Torfing, 2011a). Innovasjon medfører

ikke alltid forbedring, og forbedring krever ikke nødvendigvis innovasjon (Hartley, 2014, s. 231).

For det fjerde innebærer definisjonen at innovasjon er et kontekstuel fenomen (Sørensen & Torfing, 2011b). Innovasjon trenger ikke å være noe helt nytt, det kan også være en gammel idé som tas i bruk i en ny kontekst (Hartley, 2005, 2014). Det er følgelig ikke kilden til innovasjonen, men den lokale konteksten den oppstår i, som bestemmer om en ny praksis kan betraktes som innovasjon (Roberts & King, 1996).

Den østerrikske økonomen Joseph Schumpeter (1883–1950) var den første som skrev om betydningen av innovasjon for økonomisk og sosial endring (Fagerberg, 2006). Mange innovasjonsforskere tar utgangspunkt i hans teorier også i dag. Schumpeter definerte innovasjon som nye kombinasjoner av eksisterende ressurser. Å se innovasjon som nye kombinasjoner passer godt også i denne innovasjonsstudien: Innovasjonsidéen som skal innføres, består av eksisterende kunnskap og ressurser, men som må kombineres på nye måter for at det skal bli en innovasjon. Selv om de fleste innovasjoner kan defineres som nye kombinasjoner av eksisterende ressurser, vil det være ulike måter å komme fram til disse nye kombinasjonene på. Lundvall (2010) framholder at innovasjonsprosesser i bunn og grunn kan beskrives som kumulative læringsprosesser, og at de derfor er vanskelige å tidfeste, og at innovasjon framstår, ikke først og fremst som en enkelthendelse, men som en prosess (Lundvall, 2010, s. 9). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på ulike typer innovasjonsprosesser.

### 3.1.1 Innovasjonsprosesser – ovenfra-og-ned, nedenfra-og-opp eller en kombinasjon

Som nevnt innledningsvis finnes det ulike strategier for innovasjon som kan innebære enten føringer og bestemmelser ovenfra, at idéene og/eller initiativet kommer nedenfra, eller at innovasjon skapes gjennom samarbeid med aktører utenfor organisasjonen. Tradisjonelt har innovasjoner i offentlige tjenester blitt innført ovenfra gjennom omfattende reformer. De senere årene har det også blitt mer oppmerksomhet rundt at initiativet til innovasjoner og innovasjonsidéene kan komme nedenfra, fra lokale aktører i administrasjon og førstelinje (Fuglsang, 2010a; Gallouj & Weinstein, 1997; Hasu, Toivonen,



Tuominen & Saari, 2014). De to innovasjonsstrategiene ovenfra-og-ned og nedenfra-og-opp kan ses som idealtyper. I virkeligheten er innovasjonsprosesser gjerne kombinasjoner eller variasjoner av disse (Bekkers & Noordegraaf, 2016; Rubalcaba, Michel, Sundbo, Brown & Reynoso, 2012; Saari, Lehtonen & Toivonen, 2015). For eksempel vil innovasjonsprosesser som iverksettes ovenfra, i de fleste tilfeller kreve lokale tilpasninger, og innovasjoner som initieres nedenfra, vil i de fleste tilfeller kreve støtte ovenfra for å kunne implementeres og spres.

Når innovasjon skal gjennomføres ved hjelp av samarbeid, er det andre elementer og andre typer prosesser som gjør seg gjeldende enn i innovasjonsprosesser som baserer seg på ressurser innenfor organisasjonshierarkiet. Bekkers og Noordegraaf (2016) argumenterer for at idealtypene ovenfra-og-ned og nedenfra-og-opp kommer til kort når det gjelder å fange opp dynamikken i samarbeidsnettverk. De finner to alternative innovasjonstyper, som de kaller henholdsvis guida og fokusert innovasjon. Fokusert innovasjon innebærer at innovasjonsprosessen er intendert ovenfra, men gjennomføres nedenfra og opp, at profesjonsutøveres yrkespraksis er kilde til innovasjonen, og at innovasjonen gjennomføres ved hjelp av samarbeid mellom yrkesgrupper og fagpersoner og med andre interne og eksterne interessenter. Guida innovasjon innebærer at innovasjon er ønska ovenfra, men får vokse fram nedenfra. Ledere spiller her en viktig rolle for å mobilisere innovativt potensial ved å styrke (inter)organisatorisk samhandling (Bekkers & Noordegraaf, 2016).

Arbeidsretting er en innovasjonsidé som er ønska fra både sentrale og lokale myndigheter. Lokal kommunal ledelse har initiert den spesifikke innovasjonsprosessen som studeres her. Dersom innovasjonen gjennomføres nedenfra og med profesjonsutøveres yrkespraksis som kilde til innovasjonen, kan den være et eksempel på fokusert innovasjon.

### 3.1.2 Lineære faser eller rotete oppdagelsesferd

Alle innovasjoner dreier seg om at en innovasjonsidé skapes, vokser fram eller hentes inn, for deretter å utvikles og iverksettes slik at den kan nyttiggjøres. Innovasjonsprosesser beskrives ofte ved hjelp av atskilte faser, og Hartley (2013) presenterer en modell

med de tre hovedfasene «invention» (frambringelse), «implementation» (implementering) og «diffusion» (spredning). Frambringelsesfasen innebærer å utvikle eller innhente idéer, eller identifisere behov og muligheter. I implementeringsfasen omgjøres en idé til konkrete endringer – noe som innebærer å finne ut om og på hvilke måter idéen må tilpasses. Den siste fasen dreier seg om å spre idéer og praksiser til andre deler av virksomheten eller andre virksomheter (Hartley, 2013). Sørensen og Torfing (2011b) beskriver innovasjonsprosessen ved hjelp av *fire* analytiske faser: idéutviklingsfasen, idéutvelgelsesfasen, implementeringsfasen og spredningsfasen. De deler altså *frambringelsesfasen* i to, der *idéutviklingsfasen* dreier seg om å definere problemer og utfordringer, gjøre målsettinger eksplisitte og utvikle nye idéer, mens *idéutvelgelsesfasen* dreier seg om å vurdere, teste og velge ut lovende idéer (Sørensen & Torfing, 2011b).

Innovasjonsprosessen som jeg studerer, er ikke nødvendigvis lineær med atskilte faser som følger etter hverandre. Mye av innovasjonslitteraturen framhever at innovasjonsprosesser kan være rotete, kaotiske og komplekse (se f.eks. Hartley, 2013). Toivonen med kolleger har, gjennom en casestudie av ulike innovasjonsprosesser, vist at innovasjonsprosesser ikke trenger å være lineære (Toivonen, 2010; Toivonen & Tuominen, 2009; Toivonen, Tuominen & Brax, 2007). Forfatterne tar utgangspunkt i tre faser, og identifiserer tre hovedtyper av innovasjonsprosesser basert på rekkefølgen fasene kommer i. Fasene som de tar utgangspunkt i er framveksten av en idé, utvikling av idéen og implementering av idéen (Toivonen & Tuominen, 2009). Fasene er i stor grad overlappende med fasene til Sørensen og Torfing (2011b) som er presentert over. En forskjell ligger i at Toivonen og kolleger ikke har med noen spredningsfase. En annen forskjell ligger i at mens Sørensen og Torfing beskriver de to første fasene som 'idéutvikling' og idéutvelgelse', beskriver Toivonen og kolleger de to første fasene som 'framvekst av en idé' og 'utvikling av en idé'.

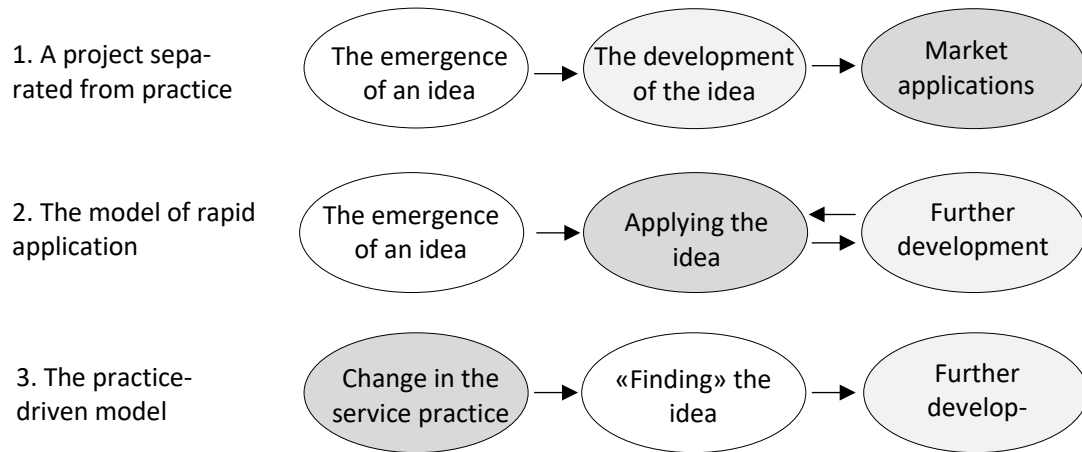
De tre idealtypene hos Toivonen (2010) er identifisert gjennom casestudier i «knowledge intensive business services» (KIBS) i privat tjenesteyting, og er ikke nødvendigvis overførbare til studier i offentlig tjenesteyting (Hartley, 2008; Hartley et al., 2013). De tre typene

tjener som stiliserte eksempler på at dynamikken i ulike innovasjonsprosesser kan arte seg svært forskjellig.

Den første prosesstypen stammer fra industri og vareproduksjon der innovasjon utvikles i egne forsknings- og utviklingsavdelinger – «den tradisjonelle FoU-modellen» –, og omtales i studien til Toivonen og kolleger som «a project separated from practice» (Toivonen, 2010). I denne modellen er startpunktet for innovasjonsprosessen en idé, etterfulgt av utvikling og til slutt implementering av idéen. Ifølge Toivonen (2010) opptrer denne prosesstypen sjelden i tjenesteytende sektor. Det vanligste i studien til Toivonen et al. (2007) var prosesser hvor utvikling av idéen skjer hånd i hånd med implementering. I denne modellen er store deler av innovasjonsprosessen integrert i tjenestepraksisen, og den omtales som «the model of rapid application». I slike innovasjonsprosesser er innovasjonen intendert, men idéen implementeres uten at det har vært noen foregående detaljert utviklings- eller planleggingsfase. Mulige årsaker til rask implementering er blant annet at det er vanskelig å planlegge i detalj når innovasjonsidéen er abstrakt og innebærer taus kunnskap, og at planlegging ikke greier å ta høyde for alle detaljene som kreves for implementering, uten at en prøver ut den nye tjenesten i praksis (Toivonen, 2010).

Den tredje innovasjonstypen omtales som «the practice-driven model». Toivonen (2010) hevder, i likhet med flere andre innovasjonsforskere (f.eks. Fuglsang, 2010a; Gallouj & Weinstein, 1997; Sundbo & Fuglsang, 2002), at en betydelig andel av innovasjoner i tjenesteyting vokser fram uten bevisst innovativ innsats. Startpunktet for denne typen innovasjonsprosess er når en ny type tjenestepraksis utvikles som løsning på noe som oppfattes som en mulighet eller ei utfordring ( gjerne knytta til brukeres/kunders behov). Den underliggende innovasjonsidéen oppdages da først i etterkant. Fuglsang (2010a) identifiserte tre innovasjonstyper som eksisterte parallelt i eldreomsorgen i en bydel i København. Disse var for det første innovasjon som en forsettlig aktivitet, initiert av ledelsen, for det andre innovasjon som en halvforsettlig aktivitet, initiert av ansatte i andrelinja for å løse konkrete problem som oppsto, og for det tredje som 'bricolage', eller «gjør-det-selv-løsninger». I den siste innovasjonstypen utvikles strukturer og praksiser

gradvis ut fra enkelthendelser og små praksisendringer (Fuglsang, 2010a; Fuglsang & Sørensens, 2011). Disse sammenfaller i stor grad med innovasjonstypene som ble identifisert av Toivonen et al. (2007). De tre idealtypiske prosessstypene illustreres i Figur 4.



Figur 4: Modellering av ulike typer innovasjonsprosesser (Toivonen & Tuominen, 2009).

Van de Ven, Polley, Garud og Venkataraman (1999) beskriver innovasjonsprosesser som uforutsigbare, og sammenlikner dem med reiser i ukjent terreng: En innovasjonsprosess «... is as much about discovery as it is about creation» (Van de Ven et al., 1999, s. 21). For å fange opp dynamikken i innovasjonsprosessen jeg skal studere, må jeg derfor ha ei relativt åpen tilnærming. Det er ikke sikkert at innovasjonsfasene vil være tydelig atskilte, og det er heller ikke sikkert at de følger lineært etter hverandre. En type tilnærming for å få grep om utviklinga i innovasjonsprosesser er metoden til Van de Ven et al. (1999), som går ut på å kartlegge kritiske hendelser før og under prosessen.

Hvordan en bestemt innovasjonsprosess utvikler seg, og om det kan identifiseres tydelige faser, er et empirisk spørsmål som jeg kommer tilbake til i presentasjonen av analysen i kapittel 5. Et annet spørsmål er hvilke krefter som bidrar til å sette i gang innovasjonsprosesser og drive dem framover, og hva som eventuelt kan hindre dem.

### 3.1.3 Drivere og barrierer i innovasjonsprosessen

Mye av innovasjonsforskninga innen offentlig sektor har vært opptatt av å identifisere faktorer som fremmer og hemmer innovasjon (De Vries, Bekkers & Tummers, 2016). Innovasjon kan sies å vokse fram som resultat av ulike «push»- og «pull»-faktorer. Pushfaktorer spiller inn når en organisasjon f.eks. opplever problemer med nåværende praksis, mens pullfaktorer spiller inn når en organisasjon ønsker å gå i en ny retning, f.eks. for å utnytte nye muligheter (Torfing, 2016). Innovasjonsprosessen kan hindres eller bremses av ulike typer barrierer. Disse kan være internt i organisasjonen, som konflikter og motstand eller manglende evne til å utføre innovasjonsaktiviteter samtidig som en opprettholder normal «drift» (Rubalcaba et al., 2012), det kan dreie seg om samarbeidet med relevante aktører i en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess (Torfing, 2016), eller det kan dreie seg om byråkratiske barrierer som silomentalitet og ensidighet (Wegrich, 2019).

Innovasjonsforskning viser på den ene sida at det kreves ildsjeler eller entreprenører for at nye ideer skal realiseres (Rønning, Knutagård, Heule & Swärd, 2013; Teigen, 2007), og på den andre sida at enkeltpersoner sjelden eller aldri kan gjennomføre en innovasjonsprosess på egen hånd (Meijer, 2014). Basert på en gjennomgang av forskningsresultater framhever Hartley (2014) at den viktigste ressursen, og kjernen i innovasjonsprosesser, er mennesker og den energien de har som enkeltpersoner, grupper, team, avdelinger og organisasjoner. Ved å ta utgangspunkt i at organisasjoner består av energi, stiller Hartley følgende «diagnostiske» spørsmål:

- Hvor beveger energien seg i organisasjoner og partnerskap?
- Hvilke kanaler går energien gjennom?
- Hvem er de menneskelige «synapser», som bidrar til å oversette energi fra en «nerve» til en annen? (Hartley, 2014, s. 229).

Det å knytte utvikling av innovasjoner til spredning og transformasjon av energi kan knyttes til oversettelsesperspektivet, fordi et sentralt utgangspunkt i oversettelsesteori er at innovasjonsidéen hele tida må tilføres ny energi for at den skal kunne spres, og for at den skal kunne transformeres til innovativ praksis. Menneskelige ressurser og energi er også et hovedpoeng i samarbeidsdrevet innovasjon. Hartleys diagnostiske spørsmål kan her

relateres til hvordan samarbeidsrelasjoner oppnås og opprettholdes – om det er spesielle egenskaper ved enkeltpersoner som er avgjørende, eller om det er de ytre rammene som tilfører energi til samarbeidet.

## 3.2 Samarbeid som betingelse for innovasjon

I prosessen med å innføre innovasjonsidéen om arbeidsretta kvalifisering er samarbeid en nødvendig faktor fordi samarbeid med for eksempel arbeidsgivere er en del av selve innovasjonen. Potensialet for å oppnå fordeler ved samarbeid avhenger av at samarbeidspartnerne greier å bringe sine ulike ressurser inn i samarbeidsprosjektet (Saz-Carranza & Longo, 2012).

### 3.2.1 Samarbeidsdrevet innovasjon

Samarbeidsdrevet innovasjon er et perspektiv på offentlig tjenesteinnovasjon hvor det antas at samarbeid under bestemte betingelser bidrar til å skape innovasjon (Torfing et al., 2014). Samarbeidsdrevet innovasjon kan defineres som «[e]n relasjonell og desentralisert innovasjonsstrategi som understreker det produktive og kreative møtet mellom forskjellige aktører fra forskjellige profesjoner, organisasjoner og sektorer, og som ikke på forhånd antar at en bestemt aktør eller sektor spiller en sentral avgjørende rolle» (Torfing et al., 2014, s. 18, min oversettelse). Samarbeid kan defineres som «the process through which two or more actors engage in a constructive management of differences in order to define common problems and develop joint solutions based on provisional agreements that may coexist with disagreement and dissent» (Gray, 1989; Hartley et al., 2013). Denne definisjonen vektlegger at aktørene i et samarbeid arbeider mot et felles mål, men gir samtidig rom for at aktørene i en samarbeidsrelasjon kan være motivert av egeninteresse. I tillegg åpner den for at det gjerne kan være uenigheter og konflikter i et samarbeid, dersom disse håndteres ordentlig (Gray, 1989).

Samarbeidsdrevne innovasjonsprosesser kan sies å være integrert i institusjonelle samhandlingsarenaer (Sørensen & Torfing, 2011a; Torfing, 2016). Institusjonelle samhandlingsarenaer er fora hvor forskjellige aktører møtes og samhandler gjennom kortere og

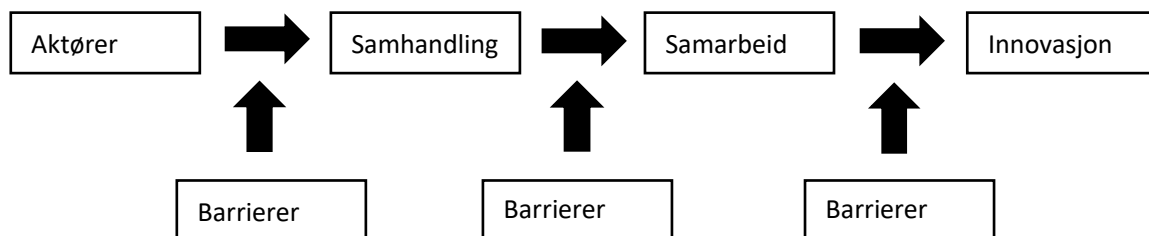
lengre perioder, og hvor transaksjonskostnadene ved gjentakende interaksjon minskes ved etablering av felles spilleregler, vitensformer og diskurser som bidrar til å skape forholdsvis stabile relasjoner mellom aktørene (Torfing, 2016). Utgangsbetingelsene for samhandlingsarenaene vil være forma av blant annet kulturelle normer og verdier, institusjonelle logikker, relasjoner mellom organisasjonene og organisatoriske rutiner. Institusjonelle samhandlingsarenaer har sine bestemte normer, verdier og diskurser som strukturerer aktørenes handlinger og innebærer mulige drivere og barrierer for samarbeid og innovasjon (Sørensen & Torfing, 2011a; Torfing, 2016).

Torfing et al. (2014) refererer til en kausal relasjon mellom samarbeid og innovasjon. Mechanismene som gjør at samarbeid kan gi innovasjon, er ifølge Ansell og Torfing (2014b) synergi, læring og forpliktelse. *Synergi* oppstår når relevante aktører samler sine komplementære ressurser og evner, og dermed blir i stand til å gjennomføre innovative prosjekter. Samhandling med andre som har andre perspektiver eller kunnskaper enn en selv, kan gi *læring* i form av ny innsikt og kan bidra til å transformere den kollektive forståelsen av muligheter eller til å skape nye idéer. Ulike perspektiver, erfaringer og kompetanser bidrar til å øke idérikdommen og gi ny innsikt og kunnskap (Torfing, 2011, 2016). Når grupper utvikler samsvarende oppfatninger av og støtte til en bestemt innovasjon, utvikles *forpliktelse*. Dersom aktørene ikke føler forpliktelse og eierskap til samarbeidsprosessen og innovasjonen, vanskeliggjøres både synergi og læring (Ansell & Torfing, 2014b).

Det kan sies å ligge en iboende spenning mellom samarbeid og innovasjon, for mens samarbeid blomstrer når det er en viss likhet mellom aktørene hva gjelder bakgrunn, utdanning, verdier og meninger, trigges innovasjon av ulike erfaringer, perspektiver og idéer som utfyller og forstyrrer hverandre, og stimulerer til kreativ problemløsning (Torfing, 2019, s. 5). Det finnes altså ulike faktorer som kan være til hinder for samarbeid og til hinder for innovasjon.

Min studie har et prosessperspektiv på innføring av innovasjonsidéen. Jeg betrakter samarbeidsdrevet innovasjon som en prosess, og er dermed opptatt av utviklinga i samarbeidsrelasjonene. Å studere samarbeidsdrevet innovasjon fra et prosessperspektiv gjør

det mulig å få et tydeligere bilde av hvor ulike barrierer slår inn (Torfing, 2016). Et prosessperspektiv kan innebære at vi ser på samarbeidsdrevet innovasjon som en øvelse hvor aktører med relevante innovasjonsressurser bringes sammen i interaktive prosesser hvor de utveksler erfaringer og idéer. Forventningen er da at samhandling mellom ulike aktører etter hvert vil framkalle samarbeid og at samarbeidsprosessen til slutt vil forårsake innovative løsninger og sikre at de blir implementert i praksis (Torfing, 2016, s. 241). Samhandling defineres i sosiologien som et forhold mellom handlende vesener (Østerberg & Engelstad, 1995). «Samhandling» brukes her om situasjoner der mennesker forholder seg til hverandres handlinger. Dette er noe annet enn «samarbeid», hvor handlingene er retta mot et felles mål.



Figur 5: Prosessperspektiv på barrierer til samarbeidsdrevet innovasjon (Torfing, 2016).

En samarbeidsrevet innovasjonsprosess slik en kan se den for seg, er illustrert i Figur 5, der den horisontale aksene antyder hvordan en ønsker at prosessen skal utvikle seg og de vertikale pilene indikerer hvordan ulike barrierer kan forstyrre prosessen (Torfing, 2016). De første potensielle barrierene kan dukke opp når de aktuelle aktørene skal inngå i samhandling. Dette første skrittet kan mislykkes av flere årsaker, for eksempel at aktørene ikke oppfatter problemet som viktig, ikke ser at de er gjensidig avhengige av hverandre, ikke har tillit til hverandre, ikke har noen tidligere positive erfaringer med samhandling eller at de potensielle fordelene ved samhandling oppfattes som vage eller overskygges av potensielle risikoer (Ansell & Gash, 2008; Gray, 1989). Overgangen fra samhandling til samarbeid krever at aktørene enes om felles utfordringer eller problemer og greier å håndtere motsetninger på en slik måte at de kan arbeide sammen om å finne løsninger (Gray, 1989). Noen faktorer som kan hindre et slikt konstruktivt samarbeid er asymmetriske maktrelasjoner, manglende tillit, samt mentale og organisatoriske 'siloe' (Ansell &



Gash, 2008; Torfing, 2016). Dersom aktørene lykkes med et konstruktivt samarbeid, er det likevel ingen garanti for at de finner fram til innovative løsninger som blir implementert. Barrierene for dette siste skrittet kan være at løsningene ikke er innovative, at de ikke kan gjennomføres i praksis eller at vesentlig kunnskap om innovasjonsideén ikke når ut til relevante aktører (Torfing, 2016).

Torfing (2016) vektlegger at ledere kan imøtegå, eller til og med forsere, barrierene for samarbeidsdrevet innovasjon ved å ta rollen som «conveners» (møteinnkallere), «facilitators» (tilretteleggere) og «catalysts» (katalysatorer) (Torfing, 2016, s. 244). Rollene har ulike oppgaver, eller funksjoner. Møteinnkallerens oppgave handler om å samle relevante aktører og sørge for samhandling som utløser innledende utveksling av informasjon, synspunkter og idéer. Dette innebærer blant annet å mobilisere aktører med relevante innovasjonsressurser, motivere dem til å delta i innovasjonsprosessen, avklare deltakernes roller og kompetanser, og gi samarbeidet en tydelig retning. Tilretteleggerens oppgave handler om å overtale aktørene til å samarbeide. For å sikre at aktørene håndterer ulikheter konstruktivt og at samarbeidet medfører gjensidig læring og kreativ problemløsning, må tilretteleggeren sørge for at de oppnår tillit til hverandre og har ei felles forståelsesramme, og bidra til at konflikter løses på en konstruktiv måte. Katalysatorens rolle handler om å få aktørene til å tenke «utenfor boksen» (Torfing, 2016).

Et sentralt empirisk spørsmål i min studie, vil være om kommunen lykkes med å etablere det nødvendige samarbeidet mellom kommunale tjenesteytere og relevante arbeidsgivere, og om samarbeidet bidrar til at innovasjonsideén implementeres. Et annet spørsmål er hvilke barrierer som eventuelt oppstår, hvordan disse løses og hvem som løser dem. Vil noen ta rollene som møteinnkaller, tilrettelegger og katalysator? Torfing (2016) beskriver de tre nevnte rollene som krevende, og framhever at de fordrer høy grad av kompetanse og erfaring. Hva slags kompetanse og erfaring som kreves, er imidlertid ikke presisert. Det er heller ikke presisert nøyaktig hvordan ledere, i disse rollene, utfører de nevnte oppgavene.

Ved å se på innovasjonsprosessen fra et oversettelsesperspektiv, setter jeg søkelyset på selve idéen som søkes innført, og på aktørene som gjør noe med den. Dette åpner for at

det kan finnes andre relevante aktører enn ledere, og at det kan finnes andre relevante roller enn møteinnkallere, tilretteleggere og katalysatorer.

### 3.2.2 Samarbeid på tvers

Selv om jeg i teksten over antyder at det kan oppstå hindringer for samarbeidsdrevet innovasjon, omtales samarbeid i innovasjonslitteraturen til dels som uproblematisk så lenge det legges til rette for det gjennom «collaborative design» (Ansell & Torfing, 2014c) og lederes innsats. Jeg vil benytte innsikter fra litteraturen om TPS for å nyansere denne forståelsen. I TPS-litteraturen beskrives samarbeid i tjenesteyting som et komplekst fenomen, enten det foregår på personnivå, profesjonsnivå, etatsnivå eller omhandler flere nivåer i tjenestetilbudet (Willumsen, 2009a; Ødegård & Willumsen, 2011). Målet med tverrfaglig eller tverrprofesjonelt samarbeid er å tilby tjenester som er samordna, basert på hver enkelt fagpersons spesifikke bidrag, ved at ulike profesjoner eller faggrupper jobber tett sammen om felles oppgaver (Willumsen, 2009a).

Når det gjelder samarbeid på tvers av faggrupper eller profesjoner, kan en skille mellom «flerfaglig samarbeid» og «tverrprofesjonelt samarbeid». I et flerfaglig samarbeid arbeider profesjonene parallelt med sterkt atskilte fagområder uten å nødvendigvis ha noe helhetssyn, mens et tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes av at ulike profesjoner jobber tett sammen om ei felles oppgave eller et felles prosjekt (Willumsen, 2009b). I tverrprofesjonelt samarbeid er profesjonene engasjert i felles beslutninger, de integrerer hverandres kunnskap og ferdigheter og over tid kan det utvikle seg et «fellesfaglig samarbeid» som innebærer felles viten og forståelse og at aktørene er svært bevisst et felles mål (Willumsen, 2009b). Tverrprofesjonelt samarbeid kan innebære samarbeid mellom ulike faggrupper internt i en organisasjon, eller på tvers av organisasjoner.

Hver enkelt profesjon har en kjernekompetanse som reflekterer det sentrale i det enkelte fag og skiller dem fra hverandre, mens felleskompetanse er en felles integrert kunnskap som kan utvikles over tid i et samarbeid (Willumsen, 2009b). Aktørene i et samarbeid kan ifølge Willumsen (2009b) også utvikle «merviten», som er en syntese av aktørenes ulike bidrag, og som utgjør noe mer enn partene kan oppnå på egen hånd.

Merviten utvikles gjennom diskusjoner og refleksjoner i fellesskap, og innebærer samme fenomen som beskrives i samarbeidsdrevet innovasjon, der aktørene gjennom tett samarbeid oppnår «transformativ læring» som munner ut i ny innsikt.

I den empiriske prosessen utgjør tverrprofesjonelt eller tverrfaglig samarbeid mellom programrådgivere og lærere et grunnlag for god forvaltning av introduksjonsprogrammet, og derfor også for å implementere innovasjonsidéen. I tillegg er samarbeid på tvers av organisasjons- og sektorgrenser sentralt for iverksetting av innovasjonsidéen. Samarbeidet mellom aktørene som forvalter introduksjonsprogrammet og NAV, kan i noen kommuner betegnes som internt samarbeid, når introduksjonsprogrammet er lagt til NAV. I andre kommuner, der introduksjonsprogrammet er organisert utenfor NAV, vil samarbeid med NAV være å regne som samarbeid på tvers av organisasjoner. Samarbeid mellom ulike tjenester eller etater omtales som «tverretatlig samarbeid» (Willumsen, 2009b).

### 3.2.3 Betingelser for samarbeid

I litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon vektlegges det at en betingelse for innovasjonsfremmende samarbeid er at samarbeidspartnerne opplever et behov for å løse felles problemer (Hartley et al., 2013). Gray (1989) skriver om samarbeid for å løse problemer hvor flere parter er berørt, og på tvers av konflikter. Hun argumenterer for at egeninteresse, selv om den er knytta til konflikt, kan forstås som det beste incentivet til samarbeid. Dersom interessentenes ulike eksplisitte og implisitte mål er flertydige og motstridende, kan det være vanskelig å oppnå enighet og få framdrift i prosessen (Gray, 1989).

Også i TPS-litteraturen beskrives behovet for å løse felles problemer (for eksempel når det gjelder oppfølging av felles tjenestebrukere) som et sentralt grunnlag for samarbeid – ikke for å bidra til innovasjon, men for å skape bedre tjenester. Vangen og Huxham (2009) framhever at selv om det anses som nødvendig i et samarbeid å søke enighet om mål, så er det i praksis vanskelig. Deltakerne i samarbeidet har ulike ressurser, erfaringer og ekspertise. Dette medfører ulikheter i målsettinger og visjoner for samarbeidet, som

igjen bidrar til at de vil ønske å bidra på hver sin måte og søke ulikt utbytte. Målene for samarbeid kan være knytta til ulike nivåer slik at en kan skille mellom mål for selve samarbeidet, mål for de aktuelle organisasjonene hver for seg og individuelle mål som de enkelte deltakerne har. Målene kan også være ei blanding av reelle og fiktive mål. De uttalte målene dreier seg ofte om kjernen i det samarbeidet handler om, men selv om de er uttalt eksplisitt er det lite sannsynlig at alle vil tillegge dem samme mening (Vangen & Huxham, 2009). Vangen og Huxham (2009) påpeker at deltakerne også har noen (implisitte) mål og forventninger angående måten samarbeidet skal gjennomføres på, som gjelder blant annet kommunikasjon og relasjoner. Sentrale personer kan ha ulike forventninger, ambisjoner og forståelse av hva samarbeidet skal føre til, og forventer gjerne at andre skal forstå deres mål og begrensninger. Samarbeidsmål kan også være formulert slik at de tilfredsstillir kriteriene for å få finansiell støtte innafor bestemte ordninger, noe som i visse tilfeller kan skjule eller avvike fra samarbeidspartenes egentlige mål.

Ifølge Willumsen (2009b) forutsetter tverrprofesjonelt samarbeid en høy grad av bevissthet om egen kompetanse og faggruppe, samt kjennskap til og forståelse for andre faggruppers kompetanse og tjeneste. En slik innsikt gjør det enklere å forstå og anerkjenne forskjeller, som igjen er en forutsetning for et dynamisk samarbeid (Willumsen, 2009b). I praksis, innebærer innsikt i egen og andres kompetanse og tjeneste blant annet at samarbeidsaktørene synliggjør grenser og overlappinger mellom tjenestenes ansvarsområder, for å kunne dra nytte av hverandres bidrag.

Både litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon (f.eks. Hartley et al., 2013; Torfing, 2011) og litteraturen om TPS (f.eks. Lank, 2006; Vangen & Huxham, 2009) vektlegger anerkjennelse og tillit som sentrale elementer i samarbeid mellom aktører med ulike perspektiv. Ifølge Vangen og Huxham (2009) er *felles mål* og *tillit* to forhold som er nært knytta til hverandre. Dersom en lykkes i å identifisere og definere de spesifikke målene som hver enkelt samarbeidspartner har, samt felles mål for samarbeidet, vil dette kunne bidra i retning av gjensidig tillit. Dersom de ulike eksplisitte og implisitte målene er flertydige og motstridende, kan det være vanskelig å oppnå enighet og få framdrift i prosessen.

### 3.2.4 Enkeltpersoners betydning i innovasjon basert på samarbeid

Som nevnt innledningsvis, tar perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon avstand fra forståelsen av innovasjon som resultat av heroiske enkeltpersoners innsats. Studier av enkeltpersoners betydning i offentlig innovasjon har tradisjonelt vært knytta til entreprenør-begrepet. Satt på spissen, handler denne typen studier om kreative «offentlige entreprenører» som søker å forandre verden rundt seg, er villige til å ta sjanser, og har gode forbindelser gjennom sosiale nettverk, som utvikler nye idéer og forandrer status quo (Windrum, 2008). Samarbeidsdrevet innovasjon skiller seg fra ledelsesdrevet, medarbeiderdrevet og brukerdrevet innovasjon ved at den ikke framhever én bestemt «innovasjonshelt» (Meijer, 2014). Hovedbudskapet i perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon, er at samarbeid mellom aktører med ulike ressurser fremmer innovasjon.

Ifølge Meijer (2014) eksisterer ikke innovasjonshelten som enkeltperson, men som kollektiv – det vil si at ulike enkeltpersoner har stor betydning i ulike faser av innovasjonsprosessen, og at disse er avhengig av hverandres innsats for at det skal bli en innovasjon. Bekkers og Noordegraaf (2016) argumenterer for at det er relasjonene heller enn de individuelle handlingene som avgjør en eventuell suksess i samarbeidsnettverk. Andre studier framhever enkeltpersoners betydning i samarbeidsdrevet innovasjon som talspersoner og meklere (f.eks. Gray & Ren, 2014; Magnussen, 2016; Pedersen & Johansen, 2012; Røhnebæk, under utgivelse).

Gray og Ren (2014) beskriver hvordan enkeltpersoner i et team fikk viktige roller som «brokers» (meklere). Teamet de studerte besto av to undergrupper i en organisasjon, som sammen skulle sørge for utvikling og iverksetting av et avansert programvaresystem. Meklerne som Gray og Ren (2014) identifiserte, var i posisjoner hvor de kunne fungere som kanaler for informasjonsutveksling mellom aktører som ellers ikke hadde direkte tilknytning. Og de var i posisjon til å forstå konflikter som oppsto, fra flere perspektiver. Meklerne bygde bru på tvers av gruppene, og fylte en viktig rolle som konflikthåndterere i innovasjonsprosessen (Gray & Ren, 2014). Rollen som mekler er her i hovedsak identifisert som avhengig av posisjon, men Gray og Ren (2014) etterspør mer forskning for å undersøke om en slik meklerrolle fordrer spesielle egenskaper.

Magnussen (2016), Pedersen og Johansen (2012) og Røhnebæk (under utgivelse) beskriver samarbeidsbaserte innovasjonsprosesser, hvor entusiastiske enkeltpersoner er drivkrefter for å omgjøre idéer til lokal praksis. Disse tre studiene framhever hvordan enkeltpersoner kan ha avgjørende betydning for utfallet av innovasjonsprosesser, og at evnen til å påvirke prosessen avhenger av personlige egenskaper, ferdigheter og kompetanser. I to av studiene knyttes enkeltpersonenes innsats til rollen som talsperson, som handler om å snakke fram idéen og overbevise andre. Rollen framstilles som avhengig av individuelle egenskaper som fortellerevne og engasjement for idéen (Pedersen & Johansen, 2012; Røhnebæk, under utgivelse). Rollen kan imidlertid også knyttes til posisjon, da talspersonene i studiene er prosjektledere som befinner seg i en posisjon mellom formelle ledere og vanlig ansatte. I Magnussen (2016) sin studie brukes ikke begrepet talsperson, men også her beskrives den aktuelle personens egenskaper og ferdigheter som svært viktige for å overbevise relevante aktører om at idéen må iverksettes (Magnussen, 2016).

Som nevnt tidligere, kan ledere ifølge Torfing (2016) fremme samarbeidsdrevet innovasjon ved å tre inn i rollene som møteinnkallere, tilretteleggere og katalysatorer. Han framhever at dette er krevende oppgaver, som forutsetter bestemte ferdigheter hos lederne. Rollene knyttes altså til lederposisjonen, med også til erfaringer og kompetanse.

Arbeidet som utføres av talspersoner og meklere, bidrar til å føre innovasjonsidéen inn i en lokal kontekst, og kan forstås som oversettelse. Arbeidet som utføres av møteinnkallere, tilretteleggere og katalysatorer, har som målsetting å skape nye innovasjonsidéer. Ved å utforske betydningen av oversettelse i en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess, vil jeg se nærmere på hvorvidt oversetterfunksjonen er knytta til posisjoner, eller om den går på tvers av posisjoner. Jeg vil også se nærmere på om de nevnte rollene har en funksjon i forbindelse med oversettelse, og hva de i så fall innebærer. Oversettelsesperspektivet utdypes i kapittel 3.4.

Innovasjonsressursene til de ulike aktørene i samarbeidet (for eksempel visjoner, erfaringer, kreativitet, mot og økonomiske midler) kan sies å være en funksjon av institusjonelle og organisatoriske forskjeller som gir naturlige spenninger i samarbeidet (Saz-

Carranza & Longo, 2012). Dette bringer oss over til perspektivet om institusjonelle logikker.

### 3.3 Institusjonelle logikker: mellom strukturer og praksis

I denne delen presenteres perspektivet om institusjonelle logikker. Dette perspektivet er brukt i flere studier for å fange opp hvordan innarbeida forståelser og praksiser i ulike grupperinger virker inn på innovasjons- og endringsprosesser (f.eks. Perner & Skjølsvik, 2018; van den Broek, Boselie & Paauwe, 2014; Waldorff, 2013). Jeg presenterer først perspektivet om institusjonelt arbeid for å synliggjøre aktørenes handlingsrom i institusjonelle kontekster. Deretter introduserer jeg institusjonelle logikker og hvordan de henger sammen med kollektiv identitet. I den tredje seksjonen gjør jeg rede for institusjonelle logikker i organisatoriske felt og virksomheter, og til slutt viser jeg hvordan institusjonelle logikker kan påvirke en kommunes og de lokale aktørenes møte med en innovasjonsidé.

#### 3.3.1 Institusjonelt arbeid

Institusjonell teori har utvikla seg fra å være nærmest aktørløs til å vektlegge forholdet mellom aktørers hverdagspraksis og strukturene de er en del av. Institusjonelle tilnærminger til organisasjonsteori har tradisjonelt vært opptatt av relasjonene mellom organisasjoner og feltene de opererer i, og hvordan institusjoner styrer handling (Lawrence et al., 2009). Etter hvert har også samspillet mellom aktører, aktørgjerninger (agency) og institusjoner fått en sentral plass i litteraturen (Lawrence et al., 2009). «Institutional work» (institusjonelt arbeid) beskriver målrettede handlinger utført av enkeltpersoner og organisasjoner med den hensikt å skape, opprettholde og forstyrre institusjoner (Lawrence & Suddaby, 2006, s. 215, min oversettelse). Individuelle og kollektive handlinger kan gjennom ulike typer institusjonelt arbeid medføre institusjonell endring (Perner & Skjølsvik, 2018). Begrepet innebærer at aktører er refleksive, målretta og kompetente, at aktørers handlinger står i sentrum for institusjonell dynamikk, og at institusjoner er produkter av menneskelig handling og motstand (Lawrence et al., 2009).

Currie, Lockett, Finn, Martin og Waring (2012) har undersøkt hvordan spesialister i det engelske helsevesenet (English National Health Service) utførte institusjonelt arbeid for å bevare sin fagmessige dominans. Spesialister i klinisk genetikk ved spesialisthelsesentre opplevde at deres status ble trua da det ble foreslått å flytte en del av deres oppgaver til mindre spesialiserte sykepleiere og leger i primær- og sekundærhelsetjenester, med tilsvarende omfordeling av ressurser og kontroll. En type institusjonelt arbeid som spesialistene utførte var «teoretisering» hvor de knytta innføring av nye roller og flytting av oppgaver til økt risiko for dårlig kvalitet i vurderingen. Spesialistene argumenterte for at mye av kunnskapen de hadde var taus, og at den tause kunnskapen var nødvendig i arbeidet. Denne typen institusjonelt arbeid hadde til intensjon å opprettholde den eksisterende modellen og hindre radikale endringer i helsetjenestene. Currie et al. (2012) argumenterer for at teoretisering med vekt på 'risiko' er en spesielt effektiv form for institusjonelt arbeid, fordi det potensielt oppnår legitimitet blant et stort spekter av aktører.

Forståelsen av aktører som aktive og delaktige i endring av institusjoner er sentralt i avhandlinga, og aktørenes inngripen analyseres ved hjelp av oversettelsesteori. Oversettelse av innovasjonsideer kan også betegnes som en type institusjonelt arbeid. Dette fordi målet om å implementere en innovasjonside innebærer at oversettelsesarbeidet har til hensikt å oppløse noen institusjoner, opprettholde andre institusjoner og – aller viktigst – skape nye institusjoner.

### 3.3.2 Kollektiv identitet og sosialt konstruerte logikker

Som mennesker inngår vi i ulike typer sosiale grupper, der vi opplever en felles posisjon med andre medlemmer av den sosiale gruppa, og en type kognitiv, normativ og emosjonell tilknytning som kan betegnes som «kollektiv identitet» (Thornton & Ocasio, 2008). Ettersom kollektive identiteter blir institusjonalisert, utvikler de sine særegne institusjonelle logikker (Friedland & Alford, 1991; Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). Institusjonelle logikker kan defineres som de sosialt konstruerte historiske mønstrene av praksiser, antakelser, verdier, overbevisninger og regler som enkeltpersoner produserer og reproduserer sin materielle tilværelse, organiserer tid og rom og gir mening til sin sosiale virkelighet gjennom (Thornton & Ocasio, 2008, s. 101, min oversettelse).



Institusjonelle logikker kan betegnes som grunnlaget for «tatt-for-gitt-reglene» som guider atferd (Reay & Hinings, 2009, s. 629). De former individuell erkjennelse, danner spilleregler for sosial atferd og former kriteriene som valg og muligheter vurderes ut fra. Institusjonelle logikker utgjør dermed et bindeledd mellom enkeltpersoners handlemåte og sosialt konstruerte institusjonelle praksiser og normstrukturer (Thornton & Ocasio, 2008), eller mellom ideologi og praksis (Waldorff & Greenwood, 2011). Mens institusjoner i seg selv er usynlige, kan aktørers handlinger og begrunnelser for disse gi innblikk i de institusjonelle logikkene som ligger bak (Waldorff & Greenwood, 2011).

Den institusjonelle konteksten som offentlig ansatte opererer innenfor, påvirker deres måte å se problemer på, og bidrar til å definere grunnleggende verdier og målsettinger, samt hva som er passende atferd i bestemte situasjoner. De lokale medlemmene av institusjonene voksenopplæring og flyktningtjeneste utgjør hver for seg sosiale grupper, men samtidig tilhører begge gruppene integreringsfeltet. Aktører fra NAV og fra ulike deler av arbeidslivet tilhører andre sosiale grupper. En kan forvente at aktørens oppfatninger og handlinger er påvirket av institusjonelle logikker som er knytta til de ulike sosiale gruppene og kollektive identitetene de tilhører. Samtidig kan den institusjonelle konteksten også være flertydig og gi rom for tolkning og nye praksisformer (Torfing, 2011). Perspektivet om institusjonelle logikker bidrar som et bindeledd mellom den institusjonelle konteksten og aktørens deltakelse i meningsskapende prosesser (Waldorff, 2013). Perspektivet brukes her for å få tak på hvordan institusjonaliserte forståelser og praksiser påvirker aktørens møte med idéen om arbeidsretting, og hvordan de påvirker møtet og samarbeidet mellom ulike lokale aktører.

### 3.3.3 Organisasjonsfelt og institusjonelle logikker i virksomheter

I institusjonell teori brukes begrepet «organisatoriske felt» om organisasjoner som sammen utgjør et avgrensa område av institusjonslivet og samhandler oftere og mer avgjørende med hverandre enn med aktører utenfor feltet (Scott, 2008). Et organisatorisk felt er avgrensa ved felles kulturelt kognitive eller normative rammeverk eller felles regelverk, og deltakerne inngår i et felles meningssystem (Scott, 2008). To eller flere institusjonelle logikker kan eksistere samtidig i et organisatorisk felt, men ifølge Thornton og

Ocasio (1999) vil ofte én logikk være dominerende med tanke på hvordan feltet er organisert.

Konkurrerende eller motstridende logikker i et felt kan skape spenninger og bidra til å skape institusjonell endring. Endring av institusjonelle logikker kan skje ved at legitimiteten til en etablert institusjonell logikk blir svekka samtidig som konkurrerende logikker og alternative forståelser og praksiser blir introdusert (Andreassen & Fossetøl, 2014; Thornton & Ocasio, 2008). Ifølge Thornton et al. (2012) kan endring av institusjonelle logikker innebære transformerende endring eller utviklingsendring. Transformerende endring innebærer at en institusjonell logikk blir erstatta av en annen, eller at det utvikles en ny logikk i det institusjonelle feltet. Utviklingsendring innebærer at den dominerende logikken til en viss grad påvirkes av nye elementer. Disse prosessene krever at involverte aktører utfører en form for institusjonelt arbeid.

Freidson (2001) introduserer tre idealtypiske logikker for organisering av virksomheter: marked, byråkrati og profesjon. Andreassen og Fossetøl (2014) drøfter hvordan den norske inkluderingspolitikken utfordrer etablert institusjonell logikk hos samarbeidspartene arbeidsgivere, helsetjeneste og NAV. Med utgangspunkt i Freidsons idealtypiske logikker argumenterer de for at marked er den dominerende logikken i arbeidslivet, byråkrati den dominerende logikken i NAV-feltet, og profesjon den dominerende logikken i helsetjenestefeltet (Andreassen & Fossetøl, 2014). De institusjonelle logikkene er knytta til virksomhetenes formål og bidrar til å forme lederes og ansattes forståelse av mål og midler i arbeidet. En idealtypisk markedslogikk innebærer at arbeidet i virksomheten er styrt av et «marked» med «kunder» som skal tilfredsstilles, og det innebærer at arbeidstakere er innsatsfaktorer i produksjonsprosessen og formidles via et arbeidsmarked der den enkeltes attraktivitet som arbeidskraft er konkurransefortrinnet (Andreassen & Fossetøl, 2014). En idealtypisk byråkratilogikk innebærer at arbeidet er regelstyrt og ledelsesstyrt. I NAV-feltet er sentrale formål å styrke individenes mulighet til å delta i arbeidslivet, samt behandle rettigheter til inntektssikring ved helseproblemer og arbeidsuførhet. Hierarkisk styring, lov- og regelverk og prosedyrer skal sikre standardisert oppgaveutførelse og likebehandling av brukerne (Andreassen & Fossetøl, 2014). En idealtypisk

profesjonslogikk innebærer at yrkesgruppene i virksomheten selv kontrollerer arbeidet gjennom bruk av profesjonsautoritet og skjønn (Andreassen & Fossetøl, 2014).

De nevnte logikkene er idealtyper, og på mikronivå kan det være store forskjeller for eksempel mellom ulike deler av arbeidslivet. I integreringsfeltet vil en trolig finne elementer av både profesjonslogikk og byråkratilogikk. Sameksistens av to eller flere logikker innenfor et felt har gjerne vært presentert som noe midlertidig, der en logikk etter hvert vil vinne over den andre, men forskning tilbakeviser dette. Van den Broek et al. (2014) har studert en innovasjonsprosess hvor en ny praksis skal adopteres og implementeres i en sykehuskontekst, der sykepleieres og legers profesjonslogikker sameksisterer med ledernes mer forretningspregede logikk. Den nye praksisen ble presentert som en måte å gi sykepleierne mer tid til direkte pasientkontakt, men hovedpoenget fra organisasjonens side var økt produktivitet. Van den Broek et al. (2014) finner at praksiser som appellerer til ansattes logikker får større oppslutning, men at forsøk på å kombinere logikkene i en praksis for å appellere til flere grupper kan skape mistenksomhet og dermed svekke oppslutninga.

Mens bl.a. Thornton og Ocasio (1999) hevder at én institusjonell logikk vil være dominerende dersom det er flere logikker til stede i et felt, finner for eksempel Reay og Hinings (2009) at konkurrerende logikker kan sameksistere dersom rivaliseringa mellom logikkene håndteres gjennom samarbeid. Reay og Hinings (2009) har studert konkurrerende institusjonelle logikker i et kanadisk helsetjenestefelt. Deres hovedfunn er at grupper med motstridende logikker kan samarbeide effektivt, selv om det ikke er deres foretrukne valg, gjennom såkalt pragmatisk, ikke tillitsbasert, samarbeid (Reay & Hinings, 2009, s. 648). Disse forfatterne vektlegger at det er viktig å studere aktørene på innsida av organisasjoner – altså mikronivået –, og ikke bare det overordna feltnivået, for å forstå institusjonelle endringer. Pragmatisk samarbeid, der de ulike aktørene beholder sine separate identiteter og fortsetter å utføre sine arbeidsoppgaver, men har et felles formål med samarbeidet, kan ifølge Reay og Hinings (2009) lykkes bedre enn om aktørene prøver å utvikle en felles identitet for samarbeidet.

Nyere litteratur antyder at institusjonelle logikker heller enn å være fastlåste mønstre, kan forstås som systemer av ulike elementer som er løst sammenkobla (Pallas, Fredriksson & Wedlin, 2016). Pallas et al. (2016) hevder at institusjonelle logikker, slik de framstår i en gitt kontekst, består av fire elementer som tolkes og utspilles forskjellig i ulike organisasjoner. I en studie av medieaktiviteter i en statlig etat i Sverige, finner de at elementer av en «medielogikk» tolkes og gis mening i virksomheten, gjennom oversettelser knyttet til ulike yrkesgruppers antakelser og verdisystemer (Pallas et al., 2016).

Andre funn antyder også at institusjonelle logikker kan være mer fleksible enn det ofte er antatt. Perner og Skjølsvik (2018) antyder at aktører kan løse utfordringer med institusjonell kompleksitet ved å kombinere motstridende institusjonelle logikker. Funnene er fra en studie av prosessen med å innføre nye reguleringer innenfor offentlige anskaffelser av ledelseskonsulenttjenester i Sverige. Perner og Skjølsvik (2018) viser hvordan samhandling mellom beslutningstakere og offentlige kan påvirke innføringa av nye reguleringer, og hvordan aktører gjennom institusjonelt arbeid kan skape, opprettholde og forstyrre nye reguleringer (Perner & Skjølsvik, 2018).

### 3.3.4 Når en innovasjonsidé møter lokale logikker

En innovasjonsidé kan møte svært forskjellige institusjonelle logikker når den hentes inn i en offentlig tjenesteytingskontekst, og spesielt når innføring av innovasjonsidéen avhenger av samarbeid mellom ulike typer aktører på tvers av etater og sektorer (se f.eks. Saz-Carranza & Longo, 2012). Samarbeidsforbindelser som går på tvers av fag-, etats- og sektorgrenser, kan forstyrre de vanlige, trygge og innarbeidede måtene å tenke og handle på. Det vil ofte finnes motstridende eller konkurrerende institusjonelle logikker i slike samarbeidskonstellasjoner, og de ulike samarbeidspartenes etablerte logikker vil bli konfrontert med alternative forståelser og praksiser (Andreassen & Fossetøl, 2014; Thornton & Ocasio, 2008).

Innføring av en innovasjonsidé innebærer krav om endringer, og vil derfor aktivere institusjonelle krefter. En måte dette skjer på, er ifølge Perner og Skjølsvik (2018) at aktører i

en slik kontekst engasjerer seg i institusjonelt arbeid for å beskytte og fremme sine foretrukne institusjonelle logikker. Institusjonelle logikker kan sies å utgjøre ei kobling mellom den institusjonelle konteksten på makronivå og aktørene på mikronivå som deltar i meningsskapende prosesser, slik som oversettelse. Jeg forstår institusjonelle logikker som meningsstrukturer på makronivå som beveger seg inn i lokal praksis gjennom oversettelser (Pallas et al., 2016, s. 1664). Oversettelser som gjøres i møtet mellom innovasjonsidéen og de ulike logikkene, vil kunne endre både innovasjonsidéen og de institusjonelle logikkene.

### 3.4 Oversettelsesteori

Oversettelse i bokstavelig forstand beskriver prosessen med å gjengi eller fortolke innholdet i en tekst eller et utsagn fra et annet språk, der formålet vanligvis er å formidle meningsinnholdet. Det å formidle et samsvarende meningsinnhold fra en tekst til en annen kan noen ganger kreve omfattende endringer i den opprinnelige teksten. En god tekstlig oversettelse krever derfor innsikt i og kunnskap om både konteksten det oversettes fra, og konteksten det oversettes til. Dette er ifølge Røvik (2007) overførbart til organisatoriske kontekster og oversettelse av idéer.

Idéen om spredning som oversettelse ble tatt i bruk i organisasjonsforskning fra 1990-tallet, med inspirasjon fra de franske sosiologene Michel Callon og Bruno Latour (Czarniawska & Sevón, 1996). Oversettelsesbegrepet har sitt opphav i aktør-nettverkteori (ANT) i science- and technology studies (STS). Barbara Czarniawska og kolleger (Czarniawska, 2009; Czarniawska & Joerges, 1996; Czarniawska & Sevón, 1996, 2005) har vært sentrale i utviklinga av oversettelse som tilnærming i skandinavisk institusjonalisme (Wæraas & Nielsen, 2016).

Oversettelsesperspektivet i ANT og skandinavisk institusjonalisme er ikke motstridende, men fokuserer på ulike sider ved oversettelse (Røhnebæk & Lauritzen, 2019). Skandinavisk institusjonalisme vektlegger at spredning av idéer og praksiser er en interaktiv prosess, hvor idéene følger ulike ruter ved hjelp av ulike «idébærere», og at de stadig transformeres etter som de gjøres om til lokale ordninger. ANT vektlegger hvordan idéer og

påstander spres gjennom meningsutveksling, overtalelse og bygging av allianser (Wæraas & Nielsen, 2016). Jeg vil trekke veksler på begge perspektiver i det analytiske rammeverket.

### 3.4.1 ANT-perspektivet: Oversettelse gjennom forhandlinger

Oversettelse forstås i ANT som en kompleks forhandlingsprosess hvor meninger, påstander og interesser endres og vinner innpass, og hvor nyskaping skjer gjennom makt- og interessekamper. Aktørene betraktes som aktive og autonome bidragsytere, og menneskers energi anses som den viktigste drivkrafta for endring. Oversettelse i ANT-tradisjonen handler om å overtale og overbevise (Røhnebæk & Lauritzen, 2019): En idé oversettes når den presenteres eller formidles på ulike måter og i ulike former (Callon, 1986). Idéer og løsninger blir ikke populære fordi de er gode, men fordi noen aktører har evne til å overbevise og få med seg andre. Innovasjon som oversettelse handler derfor om «kuns-ten å interessere» (Akrich, Callon & Latour, 2002a), og om å ha gode talspersoner som kan skape interesse gjennom formidling og forhandlinger (Akrich, Callon & Latour, 2002b). Oversettelse har dermed for det første en politisk betydning – det å forfølge interesser, ofte gjennom overtalelse, maktpill og strategiske manøvrer; for det andre en geometrisk betydning, som omfatter mobilisering i ulike retninger som resulterer i bevegelse fra en plass til en annen; og for det tredje en semiotisk betydning som dreier seg om transformasjon av meningsinnhold (Wæraas & Nielsen, 2016).

Oversettelse beskrives på ulike måter av henholdsvis Latour og Callon. Oversettelsesmodellen til Latour (1984) omfatter spredning av for eksempel påstander, idéer og ordre, og inneholder tre aspekter: for det første at spredningen ligger i menneskers makt, og at dersom ingen er der for å hjelpe idéen, påstanden eller ordren framover, vil den simpelthen stoppe; for det andre at spredning i tid og rom er en konsekvens av energien som gis til det som spres, fra alle som er involvert i oversettelseskjeden; og for det tredje at hver enkelt person i kjeden ikke passivt videresender, men faktisk gjør noe vesentlig for idéens, påstandens eller ordrens eksistens og opprettholdelse. Dette innebærer at alle i spredningskjeden er aktører, og ettersom idéen er i alles hender etter tur, former hver

enkelt den i overensstemmelse med sine egne prosjekter. Det er dette som er oversettelse ifølge Latour: at idéen endres ettersom den flyttes fra hånd til hånd. Oversettelsen vil fortsette så lenge ideen fortsetter å komme i kontakt med nye aktører som gjør noe med den.

Oversettelse i Callons perspektiv handler om å formidle et budskap på ulike måter og i ulike former, og slik bygge opp nødvendige allianser. Oversettelse handler om å skape sammenfall og overensstemmelser ved å knytte sammen ting som tidligere var forskjellige (Callon, 1980, s. 211). Enigheten og alliansene som bygges gjennom oversettelsesprosessen, kan imidlertid når som helst brytes, slik at oversettelsen mislykkes (Callon, 1986). Oversettelsesmodellen til Callon (1986) innebærer fire «moments of translation», som jeg her kaller oversettelsesfaser. Oversettelsesprosessen dreier seg om at en eller flere aktører (talspersoner) forsøker å gjennomføre endringer ved å «tvinge seg selv og sine definisjoner på andre» (Callon, 1986, s. 196). De fire oversettelsesfasene er «problematization» (problematisering), «interessement» (interessering), «enrolment» (innrulling) og «mobilisation» (mobilisering), som jeg beskriver i det følgende.

Problematisering foregår når en aktør tilbyr problemstillinger og forsøker å overbevise andre om at han har de rette løsningene. Problematisering innebærer å gjøre seg selv uunnværlig gjennom å etablere et system av allianser og gjøre seg selv til et obligatorisk «passasjepunkt» i relasjonsnettverket (Callon, 1986).

Interessering handler om å styrke forbindelsene mellom ulike aktørers interesser (Wæraas & Nielsen, 2016) og hindre andre i å definere dem annerledes (Callon, 1986, s. 208). Begrepet interesse kommer av latin «inter» (mellom) og «esse» (være). Å være interessert brukes i betydningen «å være imellom» eller «å bli innlemma» (Callon, 1986, s. 208). Interessering bidrar til å få kontroll over enhetene som skal innrulleres, og kan ses som forsøk på å bryte potensielle konkurrerende assosiasjoner og derved konstruere et system av allianser.

Innrulling viser til aktørers medvirkning og at de aksepterer sin rolle når ei bestemt problematisering skal prioriteres. Dersom talspersonen lykkes i å skape interesse, oppnås

innrulling (Callon, 1986). Vanligvis er det bare noen utvalgte individer som er involvert som representanter for de ulike berørte aktørgruppene, og disse få interesseres på vegne av gruppene de representerer. Et sentralt spørsmål er om representantene faktisk representerer gruppene på en slik måte at de kan snakke på vegne av dem.

Mobilisering dreier seg om å opprettholde nettverket ved å sikre at representantene og talspersonene handler i overensstemmelse med nettverkets interesser – det vil si at de bidrar til å gjøre utsagnene om oversettelsesobjektet troverdige og ubestridelige (Callon, 1986).

I en overvekt av nyere arbeider innenfor ANT foregår oversettelsen i omgivelser prega av avvikende eller motstridende meninger og interesser, og aktørene baserer seg på forskjellige taktikker, knep og diskursive teknikker for å overbevise andre aktører om et bestemt synspunkt (Wæraas & Nielsen, 2016). Oversettelse forstås som en endringsprosess, der det å oversette noe er å aktivt modifisere det innenfor et aktør-nettverk.

### 3.4.2 Skandinavisk institusjonalisme: Oversettelse gjennom lokal tilpasning

Skandinavisk institusjonalisme legger vekt på at organisasjoner ikke kan overleve kun gjennom å være effektivitetsorienterte, men at de også må søke legitimitet i omgivelsene (Røvik, 2007). Et grunnresonnement i institusjonell teori er påstanden til Meyer og Rowan (1977) om at det i institusjonaliserte omgivelser finnes idéer eller «institutionalized elements» som framstår som symboler på framskritt og rasjonalitet. Når innovasjonsidéer spres og adopteres, henger det sammen med organisasjoners ønske om å framstå som moderne og framtidsretta. Utgangspunktet for utviklinga av skandinavisk institusjonalisme var å ta i bruk oversettelse som begrep i institusjonell analyse for å forklare spredning (Czarniawska & Sevón, 1996). Denne retningen er inspirert av ANT, og Latours oversettelsesmodell spesielt, men vektlegger i mindre grad dannelsen av nettverk, forhandlinger, intriger og overtalelser, som er sentralt i ANT (Wæraas & Nielsen, 2016).



Sentralt i skandinavisk institusjonalisme er at prosessen med å 1) hente noe ut fra en bestemt kontekst, 2) overføre det og 3) forsøke å tilpasse det til en annen kontekst kan forstås som en form for oversettelse (Røvik, 2007). Idéer og praksiser reiser i tid og rom, og skifter fra å være abstrakte idéer til å være objekter med reell eksistens (ideas transformed into objects), eller vedtatte praksiser (ideas transformed into action) (Wæraas & Nielsen, 2016). Det som oversettes, er generelle ledelsesidéer, modeller og praksiser. Oversettelse forstås som en prosess som fører til endringer både i det som blir spredt, og i den adopterende organisasjonen, og hvor utfallene er uforutsigbare.

### *Dekontekstualisering og kontekstualisering (fra kunnskap via informasjon til ny kunnskap)*

Idéen som spres, antas å være strippa for egenskaper som er knytta til tid og rom, før de begynner på «reisa», som oversettelsesprosessen beskrives som (Wæraas & Nielsen, 2016). Det å abstrahere en praksis fra en gitt kontekst slik at den blir overførbart til en annen kontekst, refereres til som «disembedding» (Czarniawska & Joerges, 1996) eller dekontekstualisering (Røvik, 2007). I det følgende brukes dekontekstualisering om denne typen prosess. Når en idé kommer inn i en bestemt organisasjon eller lokal kontekst, trenger den ulike grader av tilpasning. Mange organisasjonsidéer og «beste praksiser» spres i en abstrakt form, og må derfor konkretiseres og «pakkes ut» i den enkelte virksomhet der de skal tas i bruk (Røvik, 2007). Dette kan knyttes til skillet mellom informasjon og kunnskap (Hartley & Rashman, 2007). Den dekontekstualiserte idéen representerer en form for abstrakt kunnskap som eksisterer uavhengig av dem som har produsert den – i form av informasjon. Først når idéen pakkes ut og konkretiseres lokalt, kan den igjen gjøres om til kunnskap, som innebærer forståelse og er uløselig knytta til menneskelig virksomhet (Hartley & Rashman, 2007).

Proessen hvor en idé eller representasjon av en praksis overføres inn i en ny kontekst og blir gitt en ny eller endra betydning, refereres til som «reembedding» (Czarniawska & Joerges, 1996) eller kontekstualisering (Røvik, 2007). Jeg bruker videre kontekstualisering for å beskrive denne typen prosess. Oversettelse kan ses som et samspill mellom dekontekstualisering og kontekstualisering, og disse to prosessene foregår ofte relativt frikopla

i tid og rom og av ulike aktørgrupper (Røvik, 2007). Czarniawska og Joerges (1996) beskriver kontekstualiseringsprosessen ved hjelp av fire faser, der idéen oversettes og transformeres fra «image» (bilde) til «object» (objekt) til «action» (handling), og til slutt eventuelt til «institution» (institusjon).

Røvik (2007) beskriver kontekstualiseringsprosessen som avhengig av ulike typer regler. Den ene typen er omformingsregler som beskriver mer eller mindre bevisste strategier og mønstre i måten en idé eller praksis oversettes på, og som representerer ulike grader av omforming. Omformingsreglene spenner fra reproduserende modus, der oversettelsen foregår som ren kopiering, via modifierende modus, der oversettelsen foregår som addering og fratrekking, til radikal modus, der oversettelsen utgjør total omvandling av den opprinnelige idéen – alt ettersom hva som er mest hensiktsmessig i den gitte konteksten (Røvik, 2007). Den andre typen regler er innskrivingsregler, som handler om hvordan en idé tolkes inn i kontekstens lokale tid og rom. Dette kan for eksempel foregå ved at det i ettertid konstrueres fortellinger som plasserer idéen i lokal fortid, samtid og framtid (tidsmarkering), og som tilskriver idéen lokale referanser og en lokal identitet (lokalisering). Fortellingene kan handle om hvordan det først oppsto et lokalt problem, at det så ble søkt etter en løsning, og at idéen som var løsningen på problemet, ble funnet og adoptert. Dette er en type fortelling som stemmer overens med grunnleggende forventninger om hvordan rasjonelle organisasjoner bør opptre: En skal se etter løsninger når en har et problem, ikke adoptere idéer bare fordi de er populære (Røvik, 2007).

### *Hvorfor innovasjonsideer oversettes*

Ifølge Czarniawska og Joerges (1996) handler oversettelse om oppdagelse: Oversettelsen kan innledes med at en viss idé fanger oppmerksomheten til en eller flere aktører. Hva som fanger oppmerksomheten, kan påvirkes av ytre faktorer, som at politikere og massedia «konstruerer» problemer som trenger løsninger, og av indre faktorer, som at enkeltpersoner har bestemte mål og hensikter ut fra sine roller og oppgaver. Aktører tilnærmer seg en innovasjonsidee ut fra sin eksisterende kunnskap, og ulike aktører kan følgelig oppfatte idéen forskjellig. Når innovasjonsideen tas med inn i gitte organisasjoner, må den oversettes for å kunne materialiseres. Ifølge Czarniawska og Joerges (1996) er

opdagelse viktig for at idéer skal materialiseres, fordi dersom folk utsettes for ferdig utforma idéer, vil det sette en stopper for oversettelse og ikke skape den mobiliseringa som kreves for handling. Dette er i tråd med ANT og Callons oversettelsesfaser, der det å skape interesse er sentralt (Callon, 1986).

Organisasjonsmote-perspektivet har hatt en sentral plass i skandinavisk institusjonalisme (Røvik, 2007; Wæraas & Nielsen, 2016). Denne teorien vektlegger at de samme idéene ofte materialiseres i liknende organisasjoner omtrent samtidig, og at dette antyder at de virkende mekanismene er beslekta med mote. I organisasjonsmote-perspektivet forstås populære idéer mer som symboler enn som verktøy. Ifølge Røvik kan populære idéer være *både* verktøy som gir instrumentelle effekter, *og* sosialt konstruerte symboler som gir meningsskapende og legitimerende effekter. Hensikten med en oversettelse kan variere fra at en ønsker å gjengi og gjenskape en praksis, til at en ønsker ei løs ramme og inspirasjonskilde for utvikling (Røvik, 2007).

### *Hvem oversetter?*

Oversettelsesprosessen avhenger av en eller flere «oversettere» som ifølge Røvik (2007) må ha flere kompetanser eller «dyder» og greie å kombinere dem for at oversettelsen skal lykkes. Røvik hevder at en forutsetning for oversettelseskompetanse er «kontekstuell tospråklighet», det vil si at oversetteren bør ha inngående kunnskap om både kilde- og mottakerkonteksten (2016, s. 299). Videre hevder han at oversettelseskompetanse innebærer kunnskap om oversettelsesregler og hvordan de skal brukes (Røvik, 2007, 2016).

De fire viktigste dydene en oversetter må ha, er ifølge Røvik *kunnskap, mot, tålmodighet* og *styrke* (2007, s. 325). *Kunnskap* innebærer å ha inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, i tillegg til kunnskap om kontekstene det overføres fra og til, og om oversettelsesprosessen i seg selv. *Mot* innebærer dristighet og kreativitet til å «språksette» og «etterdikte» idéen. *Tålmodighet* innebærer å sørge for at idéen har gode betingelser og ikke dør ut, at det finnes interne arenaer for prat og meningsdanning, klar-

gjøring og modning av idéen, og at praten er formålsretta mot å konkretisere idéen. Tålmodighet er nødvendig fordi «[i]mplementering forløper [...] ofte som svært langsomme, langvarige og heller «grå» prosesser, med en ufattelig og utmattende detaljrikdom og ikke sjelden med nokså upredikerbart utfall» (Røvik, 2007, s. 345). Med *styrke* forstås evne til å «lese» konflikt- og interessedimensjoner og til å håndtere motstand – noe som kreves fordi nye idéer kan utfordre og aktivisere aktører med interesser knytta til eksisterende ordninger og løsninger. Oversettelse og implementering av nye idéer foregår derfor ofte i en kontekst av konflikt, interessebasert maktspill og motstand mot endring (Røvik, 2007). Dette kan knyttes til perspektivet om institusjonelle logikker (Waldorff, 2013).

Waldorff (2013) har studert oversettelsen av det abstrakte organisasjonskonseptet «hel-sesenter» til lokale organisatoriske innovasjoner i danske kommuner. Hun har brukt ANT for å vise hvordan aktører i kommunene mobiliserte og tilførte mening til konseptet, og institusjonelle logikker for å utforske legitimerende sosiale betydninger lokalt og innbakt i den nasjonale reformen. Funnene hennes antyder at kommunene mobiliserte og tolka ulike institusjonelle logikker for å svare for opprettelsen av sine lokale organisatoriske innovasjoner (Waldorff, 2013).

### 3.4.3 Oversettelse fra to perspektiver

Et sentralt element i begge oversettelsesperspektivene er at oversettelse krever aktive aktører. I ANT kan det på den ene sida være en eller flere talspersoner som har en tydelig agenda eller et motiv som gjør at de ønsker å overbevise noen andre om en idé eller et synspunkt, og gjennom dette mobilisere allierte for å gjennomføre endringer (Akrich et al., 2002b; Callon, 1986). Talspersonen er da en oversetter som interesserer og overbeviser andre. På den andre sida kan oversettelsen forstås som en mindre strategisk og styrt prosess der idéen sprer seg fra person til person i en oversettelseskjede ved at enkeltpersoner fanger opp idéen og ut fra dette agerer på en eller annen måte (Latour, 1984). Hver eneste person i kjeden gjør noe for idéens videre eksistens og former den i overensstemmelse med egne prosjekter (Latour, 1984). Alle som «gjør noe» med idéen, er dermed oversettere.

I skandinavisk institusjonalisme betraktes både personer som henter idéen ut fra en kontekst og gjør den overførbar (dekontekstualisering), og personer som bringer idéen inn i en ny kontekst og tilpasser den (kontekstualisering), som oversettere (Røvik, 2007). I lys av problemstillinga i min studie, er det kontekstualiseringsprosessen som er mest sentral. Motivet for å overføre en idé inn i en gitt kontekst kan være knytta til å oppnå legitimitet i omgivelsene, det kan være knytta til et reelt behov for endring, eller en kombinasjon av disse (Røvik, 2007). Den (eller de) som bringer idéen inn og tilpasser den til de nye omgivelsene gjennom omforming, betegnes som oversetter(e).

Wæraas og Nielsen (2016) har gjort en litteraturgjennomgang av oversettelsesstudier. De finner få studier som kombinerer innsikter fra skandinavisk institusjonalisme og ANT, og argumenterer for at perspektivene kan styrke hverandre. Wæraas og Nielsen (2016) foreslår at perspektivene kan forenes via for det første premisset fra ANT om at oversettelse kan ha en geometrisk, semiotisk eller politisk betydning, og for det andre å se på oversettelsesprosesser fra både en kilde-, en forhandlings- og en mottakerkontekst (Wæraas & Nielsen, 2016, s. 248). Ved å ta utgangspunkt i disse premissene ser vi at perspektivene utfyller hverandre. For mens forskning innenfor skandinavisk institusjonalisme har vektlagt geometrisk oversettelse (bevegelse fra en plass til en annen) og semiotisk oversettelse (transformasjon av meningsinnhold), og kilde- og mottakerkontekster i større grad enn forhandlingskontekster, har ANT-perspektivet sin styrke i den politiske dimensjonen (det å forfølge interesser) og er mer opptatt av forhandlinger enn av kilde- og mottakerkontekst (Wæraas & Nielsen, 2016). Også Røhnebæk og Lauritzen (2019) vektlegger at ANT og skandinavisk institusjonalisme belyser ulike elementer ved oversettelsen, og viser hvordan perspektivene sammen bidrar til å belyse ulike aspekter ved initiering, utvikling og spredning av innovasjoner.

I ANT forstås spredning av idéer som mobilisering av aktører i et nettverk eller som spredning fra person til person i en oversettelseskjede. I skandinavisk institusjonalisme forstås spredning av idéer som forflytning av en idé mellom ulike kontekster, og kan gjerne være initiert av mottakerorganisasjonen. En sammenfatning av teoriene gjør at

jeg kan forstå spredning av innovasjonsidéer både fra et makro- og fra et mikroperspektiv. I et makroperspektiv er innovasjonsidéen om arbeidsretting en populær idé, og innføring av denne vil kunne gi legitimitet utad. Når en organisasjon bestemmer seg for å innføre en innovasjonsidé, betyr det fra et mikroperspektiv gjerne at ledelsen ønsker dette. Ledelsen representerer organisasjonen, og kan sørge for å hente innovasjonsidéen inn i organisasjonen – eller for å løfte den fram dersom den allerede finnes i organisasjonen. For å spre innovasjonsidéen innad i organisasjonen kreves imidlertid mobilisering.

Innovasjoner i organisasjoner kan ses på som kontinuerlige oversettelsesprosesser hvor en idé eller et konsept går gjennom ulike faser (Hepsø, 2007). I tråd med Røhnebæk og Lauritzen (2019) og Wæraas og Nielsen (2016) anser jeg ANT og skandinavisk institusjonalisme som utfyllende, og kombinerer dem for å utforske de ulike elementene som bidrar til å forme idéen gjennom ulike «faser» i innovasjonsprosessen. Kombinasjonen av perspektivene innebærer at jeg definerer alle som «gjør noe» med innovasjonsidéen som oversettere, og det de gjør med den, som oversettelse. «Det de gjør», kan være strategiske manøvrer for å styrke posisjonen til innovasjonsidéen, det kan være handlinger som bidrar til å «flytte» idéen fra en kontekst til en annen, det kan være tilpasninger og endringer av meningsinnholdet i idéen, og det kan være transformasjon fra innovasjonsidé til innovativ praksis.

I tillegg til at perspektivene utfyller hverandre, kan en tenke seg muligheten for at en kombinasjon fanger opp flere dimensjoner enn de gjør hver for seg. En mulighet er at kombinasjonen kan fange opp oversettelser som utføres i et krysningspunkt mellom å overbevise og å overføre. En annen mulighet er at de to formene for oversettelse kan ses i sammenheng, og at det eksisterer en dynamikk mellom dem. Kapittel 5 og 6 vil belyse denne typen spørsmål nærmere.

#### 3.4.4 Eksisterende kunnskap om oversettelse i samarbeidsdrevet innovasjon

Jeg vil i det følgende presentere tre relevante studier som tar for seg temaer som ligger nær opptil problemstillinga i avhandlinga, idet de omhandler oversettelse og oversettere

i samarbeidsdrevne innovasjonsprosesser. Disse tre studiene illustrerer hvordan enkeltpersoner med fortellerevner og oversettelseskompetanse kan ha en sentral betydning i samarbeidsdrevet innovasjon.

Både Pedersen og Johansen (2012) og Røhnebæk (under utgivelse) er opptatt av mikronivået i innovasjonsprosesser basert på samarbeid, og bruker narrative tilnærminger basert på oversettelsesteori for å vise hvordan lokale talspersoner har stor betydning for oversettelsene. Pedersen og Johansen (2012) finner at lokale innovasjonsfortellinger påvirker oversettelsen av idéer til hverdagspraksiser, fordi en avgjørende faktor for å endre hverdagslivet er medlemmenes evne til å finne mening i endringsprosessen. I begge studiene er det en talsperson med narrative ferdigheter som oversetter den abstrakte innovasjonsidéen til en mer konkret idé gjennom strategiske fortellinger. Pedersen og Johansen fant at engasjement og dedikasjon til idéen, samt tro på at den var mulig å gjennomføre var avgjørende egenskaper hos talspersonen i sin studie. Talspersonen hadde formell makt og ga mening til idéen overfor omgivelsene gjennom overtalelse, ved å fenge tilhørere og prate om idéen (behov, bekymringer og muligheter) (Pedersen & Johansen, 2012).

Pedersen og Johansen finner at de ansatte oversetter idéen til hverdagspraksis gjennom hverdagsfortellinger, og at utveksling av meninger oversetter den innovative idéen inn i en lokal kontekst (Pedersen & Johansen, 2012). Røhnebæk (under utgivelse) finner at ansatte konstruerer motfortellinger, og at samspillet mellom strategiske fortellinger og motfortellinger fungerer som forhandlingsmekanismer mellom motstridende krefter i innovasjonsprosessen, og som verktøy for oversettelse mellom ulike interesser (Røhnebæk, under utgivelse).

Magnussen (2016) viser hvordan en entusiastisk person kan være driver for en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess. Magnussen identifiserer fire hovedstrategier hos denne personen. Den første er monopol på ekspertkunnskap, ved at hun framsto som ekspert på innovasjonsidéen, konteksten den kom fra, og den regionale konteksten. Den andre er styrke og besluttsomhet, ved at hun anså andre aktørers motstand som et resultat av

mangel på kunnskap. Den tredje er entusiasme, mot og framtidsorientering, knytta til karismatiske egenskaper og faglig selvtillit. Den fjerde er vilje og evner til å knytte forbindelser og allianser med personer i lederstillinger som hadde formell makt til å gjennomføre endringer. Det siste punktet framhever at nettverksforbindelser er viktig, og at en entusiastisk person ikke kunne implementere innovasjonen på egen hånd (Magnussen, 2016).

### 3.4.5 Oversettelsesteori oppsummert

Vi har nå sett at ANT og skandinavisk institusjonalisme bidrar til å utfylle hverandre i studier av innovasjonsprosesser. Oversetterrollen kan på den ene sida knyttes til ulike funksjoner, som meklerfunksjonen (Wæraas & Nielsen, 2016) og talspersonfunksjonen (Pedersen & Johansen, 2012). På den andre sida kan den knyttes til det å ha ulike egenskaper eller evner: som dyder (kunnskap, mot, styrke og tålmodighet) (Røvik, 2007), kontekstuell tospråklighet (Røvik, 2007), fortellerevner (Pedersen & Johansen, 2012) og nettverksforbindelser (Magnussen, 2016).

Kunnskapen om oversettere og hvilken kompetanse som kreves for oversettelse i ulike faser av en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess, er fortsatt mangelfull. Ulike typer oversettelser kan bidra til å fremme både samarbeid og innovasjon i samarbeidsdrevet innovasjon, og til å bekjempe potensielle barrierer. Enkeltpersoners betydning i samarbeidsdrevne innovasjonsprosesser kan, som vi har sett, knyttes til oversettelse gjennom ulike funksjoner og roller (Pedersen & Johansen, 2012; Røhnebæk, under utgivelse; Wæraas & Nielsen, 2016). Hva som konkret ligger i de ulike rollene – hvilke aktører som går inn i dem, og hvilke funksjoner de har for oversettelsen og innovasjonsprosessen – er fortsatt lite utforska. Wæraas og Nielsen etterlyser forskning på meklerrollen som grenseoverskridende aktivitet tilordna bestemte aktører i intra-organisatoriske settinger (2016, s. 249). Dette er også ei aktuell problemstilling innenfor samarbeidsdrevet innovasjon.



Ved å vektlegge oversetternes rolle, er en ambisjon med min studie å bidra med kunnskap om de mest sentrale enkeltpersonene i tjenesteinnovasjonsprosessen, deres ferdigheter, og deres betydning for prosessens utvikling. Den røde tråden i innovasjonsprosessen er innovasjonsidéen. Ved å følge innovasjonsidéen og aktørene som gjør noe med den, og fange opp hvordan idéen endres, tilpasses og transformeres, bidrar avhandlingen med kunnskap om hvilken betydning oversettelse har i en tjenesteinnovasjonsprosess basert på samarbeid mellom aktører på tvers av fag-, organisasjons- og sektorgrenser.

### 3.5 Analysemodell

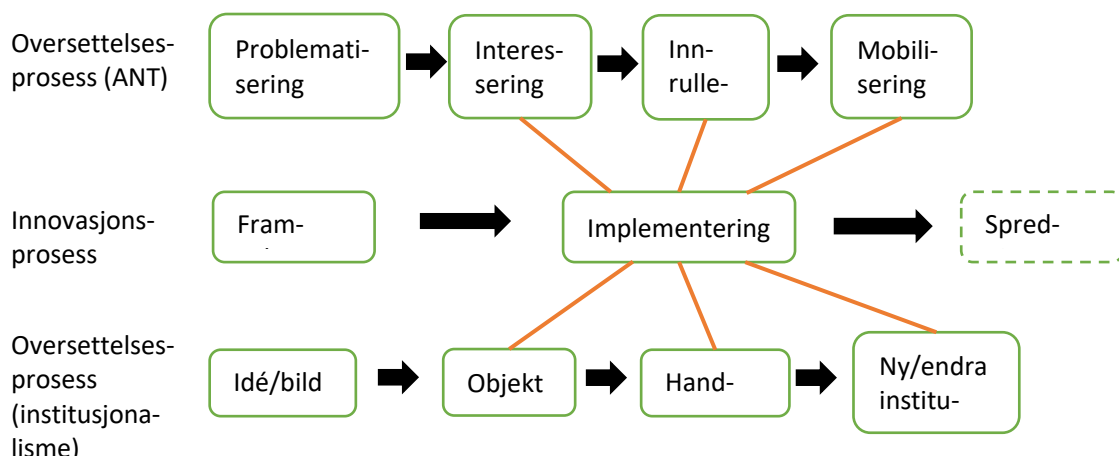
For å oppsummere gjennomgangen av de analytiske perspektivene kan vi si at aktører har en sentral plass i både samarbeidsdrevet innovasjon, institusjonelle logikker og oversettelse. I perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon vektlegges aktørenes ressurser som kilde til innovasjon. Ulike aktørers ressurser, kompetanser og posisjoner er nødvendig for at innovasjonsidéen skal bli en innovasjon. I perspektivet om institusjonelle logikker er de individuelle aktørene under påvirkning fra institusjonene, og institusjonenes strukturer kommer til syne gjennom aktørenes handlinger. Aktørenes handlinger og institusjonelle arbeid kan bidra til å endre institusjonene. I oversettelsesteori er aktørene oversettere eller talspersoner som aktivt former innovasjonsidéen. Men det ligger også i denne forståelsen at noen aktører må overbevises, og at oversettelse kan forstås som forhandlinger mellom ulike interesser.

I denne avhandlingen vil jeg nøste opp i samarbeidsprosessen og samarbeidsrelasjonene og undersøke prosessen fra et mikroperspektiv. Ved å følge aktørene (Latour, 2005) og se hva de gjør, går jeg inn i samarbeidets «svarte boks». Jeg anser innovasjonsprosessen som en oversettelsesprosess, innovasjonsidéen som en sprednings-konstruksjon, og aktørene som aktivt gjør noe med innovasjonsidéen, som oversettere. For at innovasjonsidéen skal omformes til en innovativ praksis, kreves samarbeid på tvers av faglige og organisatoriske grenser. Aktørene i innovasjonsprosessen har ulike ståsteder og perspektiver, og ulike forutsetninger og målsettinger, noe jeg utforsker ved hjelp av perspektivet om institusjonelle logikker.

Både innen oversettelsesteori og innen perspektivet om institusjonelle logikker er en opptatt av hvordan institusjonelle rammer former betingelsene for organisatorisk aktivitet, utvikling og forandring, men perspektivene har motsatte utgangsposisjoner: Mens oversettelsesteori vektlegger den lokale iverksettelsen og forankringa av institusjonelle modeller, idealer og praksis, legger litteraturen om institusjonelle logikker vekt på hvordan meningssystemer oppstår og opprettholdes i organisatoriske felt (Pallas et al., 2016). En kombinasjon av oversettelse og institusjonelle logikker bidrar til at en kan forstå institusjonelle logikker som lokalt forankra og iverksatt. Videre kan kombinasjonen av oversettelse og institusjonelle logikker gjøre det lettere å få øye på hvilken betydning institusjonelle rammer har i forming av lokale oversettelsesprosesser (Pallas et al., 2016).

Når idéen om arbeidsretting skal implementeres i en kommune, er det i virkeligheten to ulike spredningsprosesser som foregår. Den ene prosessen dreier seg om spredning av idéen fra ulike kildekontekster (andre kommuner, nasjonale myndigheter m.m.) og til eller inn i kommunen. Den andre prosessen dreier seg om implementering i kommunen. Dette er to ulike typer prosesser som glir over i hverandre. Mitt hovedanliggende er innføringa av idéen i kommunen og den lokale konteksten, men jeg ønsker i tillegg å si noe om hvor idéen kommer fra, og hvordan den kommer inn i kommunen.

Oversettelsesprosessens faser kan knyttes til fasene i en innovasjonsprosess. Øverst i Figur 6 har jeg illustrert en oversettelsesprosess slik den kan forstås fra et ANT-perspektiv, og nederst en oversettelsesprosess slik den kan forstås med utgangspunkt i skandinavisk institusjonalisme. Den førstnevnte er basert på Callons «moments of translation» (Callon, 1986), mens den sistnevnte er basert på Czarniawska og Joerges' illustrasjon av hvordan organisatoriske endringer foregår ved at idéer «reiser» gjennom fire faser (Czarniawska & Joerges, 1996). Slik jeg forstår og bruker oversettelsesperspektivene, knytter jeg oversettelsesfasene spesielt til implementeringsfasen i en innovasjonsprosess. Oversettelsesperspektivet bidrar til å belyse hvordan innovasjonsidéen iverksettes av ulike involverte aktører. Det er ikke gitt at den eller de samme aktøren(e) fungerer som oversetter(e) i hele innovasjonsprosessen (Hepsø, 2007).



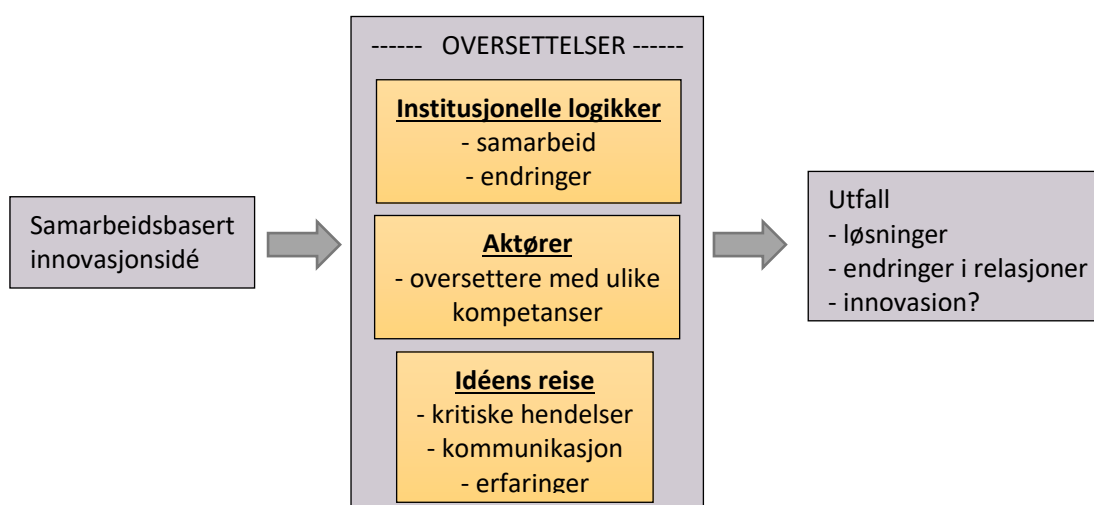
Figur 6: Sammenstilling av fasene i en innovasjonsprosess og en oversettelsesprosess.

Som figuren viser, ser jeg for meg at framveksten av innovasjonsidéen korrelerer med problematiseringsfasen i en oversettelsesprosess sett fra et ANT-perspektiv, og med den abstrakte idé- eller bildefasen i en oversettelsesprosess sett fra et skandinavisk institusjonalisme-perspektiv. Videre ser jeg for meg at de resterende fasene i oversettelsesprosessene korrelerer med implementering av innovasjonsidéen. Det betyr at både interesering, innrulling og mobilisering utgjør implementeringa sett fra et ANT-perspektiv, og at oversettelse fra idé til objekt, videre til handling, og til sist til en ny eller endra institusjon, utgjør implementering sett fra et skandinavisk institusjonalisme-perspektiv. Spredningsfasen står i figur 6 uten noen kobling til oversettelsesprosessene. Dette er fordi spredning innebærer forflytning av idéen til en ny kontekst, og dermed krever at en ny oversettelsesprosess settes i gang.

Hepsø (2007) har studert en innovasjonsprosess i Statoil ved hjelp av et oversettelsesperspektiv i ANT-tradisjon. Han framhever at de ulike syklusene i innovasjonsprosessen krever ulike typer ferdigheter. Forståelsen av innovasjonsprosessen som en «syklisk oversettelse» gjennom fem oversettelsesyklusler bygger på Latours bok Pandora's hope: essays on the reality of science studies. Ifølge Hepsø (2007) krever de ulike syklusene forskjellige oversettelsesferdigheter. Nødvendige ferdigheter i de to første syklusene er «å mobilisere elementer i verden og skape et lovende innovasjonskonsept» (s. 238), mens det i den tredje syklusen er å «stadig få nye elementer og grupper interessert i å gå samme vei

gjennom samordning av deres interesser», som innebærer å «overtale og navigere» (s. 238). Til sist nevner han hvordan aktører med ett eller flere av de foregående ferdighetssettene ikke nødvendigvis «behersker [...] situasjonen med å samordne innovasjonen opp mot de dagligdagse situasjonene» (s. 239) som kreves i den fjerde syklusen. Det interessante her er at oversettelse krever ulike ferdigheter i ulike faser. Hepsøs studie foregår i privat sektor og innenfor kran- og løfteoperasjoner, og finner altså sted i en ganske annen kontekst enn denne avhandlinga.

Min studie dreier seg om å granske en innovasjonsprosess basert på samarbeid i en kommune, der målet er å implementere innovasjonsidéen om arbeidsretta kvalifisering i introduksjonsprogrammet for flyktninger. Startpunktet for innovasjonsprosessen kan sies å være en innovasjonsidé der samarbeid er innbakt som en betingelse. På bakgrunn av den foreløpige gjennomgangen kan vi gå ut fra at implementering av innovasjonsidéen vil trenge både politiske, geometriske og semiotiske oversettelser. For å utforske hvilken betydning oversettelse har i den lokale innovasjonsprosessen, støtter jeg meg på perspektivet om institusjonelle logikker for å studere samarbeidsaktørenes møte med hverandre og innovasjonsidéen, jeg bruker en fasemodell for å kaste lys over dynamikken i prosessen, og jeg vektlegger betydningen av aktører i prosessen – hva de gjør, og hvilke kompetanser de tar i bruk. Analysemodellen er skissert i Figur 7.



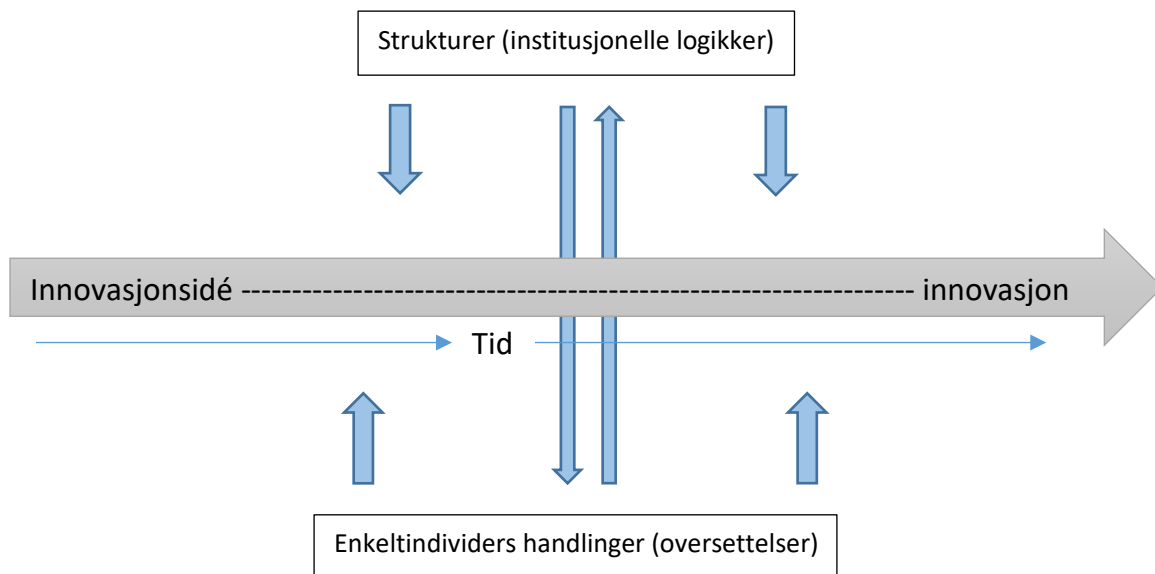
Figur 7: Analysemodell.

Jeg vil utforske avhandlingas problemstilling gjennom en firedeelt analyse. I den første delen gjør jeg rede for forløpet i tjenesteinnovasjonsprosessen, ut fra min forståelse av det empiriske materialet. Jeg presenterer prosessens tidslinje og gjør rede for hva selve innovasjonen innebærer. Deretter presenterer jeg min analyse av innovasjonsprosessen med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan bidrar institusjoner til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen?* I denne delen av analysen går jeg inn i samarbeidsrelasjonene i innovasjonsprosessen. Jeg utforsker de intraorganisatoriske og interorganisatoriske samarbeidsrelasjonene med tanke på implementering av innovasjonsidéen og de ulike samarbeidsaktørenes forståelser av og målsettinger i samarbeidet. I denne delen av analysen tar jeg utgangspunkt i perspektivet om institusjonelle logikker og perspektivet om samarbeidsdrevet innovasjon.
2. *Hvilke aktører er involvert som oversettere, og hva går oversettelsesarbeidet ut på?* I dette spørsmålet ligger det implisitt et krav om å utforske hvem som oversetter, hva de gjør, og hvorfor de gjør det. Jeg bruker her organisering av innovasjonsprosessen i kritiske hendelser for å tydeliggjøre hvilke endringer som skjer på ulike tidspunkt, og hvordan hendelsene kan knyttes til oversettelser av innovasjonsidéen.
3. *Hvordan formes idéen om arbeidsretting gjennom oversettelser, og hvilke praktiske utfall får den?* Formålet med denne delen er å få mer kunnskap om hvordan innovasjonsidéen gjennom oversettelser blir tilpassa, omforma og transformert fra den kommer inn i den lokale konteksten, via ulike mellomfaser, og fram til den eventuelt er implementert.

Analysen inneholder med andre ord ulike nivåer av tolkning. For det første utforsker jeg hvordan institusjonelle betingelser påvirker individers og gruppers handlinger, relasjoner og samarbeid. For det andre analyserer jeg hvordan individuelle aktører påvirker innovasjonsprosessen gjennom oversettelser, og i hvilken grad innovasjonsprosessen kan analyseres ved hjelp av oversettelsesfaser. For det tredje analyserer jeg det abstrakte fenomenet «innovasjonsidé», og hvordan den formes av både institusjonelle strukturer og ulike

aktørers oversettelser. De ulike nivåene, og dynamikken mellom dem, er illustrert i Figur 8.



Figur 8: Analyse på ulike nivåer: strukturer, aktører og innovasjonsidéens reise i tid.

De korte vertikale pilene i Figur 8 illustrerer at både strukturer, synliggjort gjennom institusjonelle logikker, og aktører – gjennom oversettelser – kan påvirke innovasjonsidéen på ulike tidspunkt i innovasjonsprosessen. De lange vertikale pilene illustrerer at institusjonelle logikker kan påvirkes av oversettelsene som gjøres i innovasjonsprosessen, og at oversettelsene kan formes av de rådende institusjonelle logikkene.

Til grunn for analysen ligger en empirisk studie. Hvordan det empiriske materialet er produsert, hvilke metodologiske valg og betraktninger som ligger til grunn for studien og hvordan studiens forskningsdesign er utforma, gjøres rede for i det følgende kapitlet.



## 4 Metodologiske valg og empiriske studier

---

I dette kapitlet beskriver jeg metodologiske valg i avhandlingsarbeidet, og drøfter betydningen av disse. Kapitlet består av fire deler, og starter med en redegjørelse for metodologiske refleksjoner angående mitt utgangspunkt når det gjelder tilnærminger til forskningsprosessen og vitenskapsfilosofiske forståelser. I del to presenterer jeg for det første studiens forskningsdesign, det vil si hvordan jeg har lagt opp studien og hvilke strategier jeg tar i bruk for å svare på forskningsspørsmålene, og for det andre hvordan den empiriske studien er gjennomført. I del tre gjør jeg rede for noen tanker knytta til valg som er gjort underveis i forskningsprosessen, før jeg drøfter forskningas troverdighet. I den siste delen oppsummerer jeg kapitlet og drøfter hvordan forskningsdesignet påvirker muligheten for å bidra med ny kunnskap.

### 4.1 Metodologiske refleksjoner

Spørsmålet om metodologiske valg er knytta til hva slags problemstilling som skal belyses, og hvilke forskningsspørsmål som skal besvares, men også til forskeren og de overbevisninger og tanker som påvirker valgene som tas (Bryman, 2016). Ifølge Moses og Knutsen ligger det bak ethvert forskningsdesign og valg av metoder noen (ofte implisitte) antakelser om hvordan den sosiale verden henger sammen, og hvordan den kan utforskes (2012, s. 1). Som forsker prøver jeg å være bevisst på hvordan forståelsen og overbevisningene jeg har påvirker mine valg. Det er vanlig å plassere seg innenfor en av de kjente «boksene» som sosialkonstruktivisme, kritisk realisme, fenomenologi, positivisme og så videre (se f.eks. Moses og Knutsen [2012] for ulike tilnærminger). Jeg synes imidlertid det har vært vanskelig å formulere eksakt hvor min posisjon i metodologiske spørsmål ligger ut fra disse (jf. Engen, 2016, s. 35). Jeg vil i det følgende gjøre rede for min ontologiske forståelse (hva verden består av), min epistemologiske forståelse (hva som er grunnlaget for kunnskap), og mitt metodologiske ståsted (hvordan vi kan få kunnskap om et fenomen). Min tilnærming til forskningsprosessen bygger på en kombinasjon av disse (Denzin & Lincoln, 2011).



#### 4.1.1 Ontologisk og epistemologisk forståelse

Når det gjelder min ontologiske forståelse, altså hva jeg mener verden består av, sier jeg meg enig med Søren Kjørup, som skriver at «... problemet om hvad der eksisterer, og hvad der ikke eksisterer, er for mig nærmest et skinproblem: Alt vi kan referere til og tale om, eksisterer –men naturligvis ikke på samme måte» (2001, s. 9). Dette innebærer at verden ikke er på én måte, men på «alle de måder der kan rummes i sande beskrivelser» (Kjørup, 2001, s. 9). I studier av innovasjonsprosesser går det et ontologisk skille mellom forskning som ser organisasjoner som «noe fast» og forskning som ser organisasjoner som prosesser (Van de Ven & Poole, 2005). Forståelsen av organisasjoner som noe fast kan knyttes til «svake prosesstilnærminger», det vil si at konkrete avgrensede utviklingsstadier beskrives ved hjelp av lineære fasemodeller, mens forståelsen av organisasjoner som prosesser kan knyttes til «sterke(re) prosesstilnærminger», der en er opptatt av å forklare hvorfor endring skjer (Welch & Paavilainen-Mäntymäki, 2014). Ifølge Fuglsang (2017) vil ei sterkere prosesstilnærming se på innovasjon som et framvoksende mønster i en større sammenheng av gjensidig relaterte endringer. Jeg ser på innovasjonsprosessen i studien som summen av handlinger utført av sosiale aktører med den hensikt å transportere idéen om arbeidsretting inn i kommunen og omforme den til praksis, og hendelser som bidrar til å endre sentrale elementer i eksisterende institusjoner og praksis. I tillegg til eksplisitte handlinger kommer det som ikke gjøres og ikke sies, enten for å bidra til eller motarbeide innovasjonen, og den energien som finnes i og mellom menneskene i ulike relevante posisjoner.

Tabell 3 viser noen grunnleggende skillelinjer når det gjelder samfunnsvitenskapelige tilnærminger til forskning, ut fra ytterpunkter i tilnærminger til ontologi, epistemologi og metodologi, basert på Moses og Knutsen (2012).

Tabell 3: Ytterpunkter i tilnærming til ontologi, epistemologi og metodologi (Moses & Knutsen, 2012).

	<b>Grunnleggende skillelinjer i samfunnsvitenskapelige tilnærminger til forskning</b>	
<b>Ontologi</b> (hva verden består av)	<u>Materialisme</u> : Verden er materiell.	<u>Idealisme</u> : Verden er åndelig.
<b>Epistemologi</b> (hva vi kan ha kunnskap om)	<u>Empirisme</u> : Ytre sanseerfaringer er vår eneste kilde til kunnskap om verden.	<u>Rasjonalisme</u> : Kunnskapens kilde finnes i rasjonell tenkning.
<b>Metodologi</b> (hvordan vi oppnår kunnskap)	<u>Naturalisme/positivisme</u> : Det sosiale må studeres på samme måte som naturen. Det finnes én sann virkelighet med bestemte regler eller mønstre som kan avdekkes gjennom objektiv forskning. Målet med forskning er generaliserbare sannheter.	<u>Konstruktivisme/fortolkende tilnærming</u> : At mennesker er refleksive aktører med egen vilje har betydning for hvordan vi forstår verden. Sannhet og virkelighet avhenger av hvem som ser og fra hvilket perspektiv. Observasjoner og erfaringer er ikke nøytrale. Målet med forskning er forståelse, ikke prediksjon.

Min epistemologiske forståelse, dvs. hva som er grunnlaget for kunnskap, er mer subjektiv enn objektiv (Burrell & Morgan, 1985). Det innebærer for det første at jeg tror på styrken som ligger i «human-as-instrument» (Guba & Lincoln, 1982), det vil si at vi som mennesker har evne til refleksjon og forståelse, og at denne evnen er sentral i forskning. For det andre innebærer det at jeg mener kontekstuelle studier og erfaring med konkrete eksempler bidrar til interessant og relevant kunnskap (Flyvbjerg, 2006). Jeg tror ikke vi kan få direkte kontakt med virkeligheten gjennom for eksempel intervjuer og dokumentanalyse, men mener at en som forsker må tolke fenomener ut fra meningene folk gir dem (Alvesson & Kärreman, 2007). Fordi studien dreier seg om å utforske en prosess, er det nødvendig å forholde seg til tid på en bevisst måte (Langley, Smallman, Tsoukas & Van de Ven, 2013). Prosessforskning er opptatt av å forstå hvordan ting utvikler seg over tid, og hvorfor de utvikler seg på en bestemt måte, og prosessdata består derfor i stor grad av fortellinger om hva som skjedde, og om hvem som gjorde hva, når (Langley, 1999). Forklaringer gis i form av hvordan en sekvens av hendelser fører til et bestemt utfall. I min epistemologiske tilnærming, må jeg derfor ta høyde for at sekvenser av hendelser består av en mengde aktiviteter på ulike nivåer og over tid (Langley, 1999).

#### 4.1.2 Metodologisk posisjon

Ifølge Moses og Knutsen (2012) representerer positivisme og konstruktivisme idealtyper, som utgjør et hovedskille i samfunnsvitenskapens metodologiske tilnærminger. I Tabell 3 er forskjellene mellom disse rendyrka for å vise hvordan de bygger på motstridende synspunkter om hvordan vi kan oppnå kunnskap om samfunnet. Positivisme (eller naturalisme) og konstruktivisme (eller fortolkende tilnærminger) kan ses på som ytterpunkter, og mange forskningstilnærminger befinner seg mellom dem. Et positivistisk syn på forskning peker mot at om du bare følger prosedyrene og er metodisk flink og nøyaktig, så vil du få gode og valide resultater og finne sannheten (Alvesson & Sköldberg, 2009). Samfunnsforskere må forholde seg til forskningssubjekter og samfunn som allerede har en oppfatning om seg selv (Alvesson & Sköldberg, 2009; Benton & Craib, 2011). Konstruktivistiske tilnærminger ser på sosiale fenomen som menneskelig skapt og mener at mennesker er kulturelle skapninger med evne og vilje til å ta bevisst stilling til verden og gi den mening. Dette gir en kategori av «fakta» som naturalismen ikke har, nemlig sosiale fakta. Erfaring og fornuft ses på som nyttige verktøy for å skaffe kunnskap, men de kan påvirkes av kontekstuelle faktorer og kan derfor ikke regnes som objektive sannhetskilder (Moses & Knutsen, 2012).

Forståelsen som ligger i (radikale) konstruktivistiske tilnærminger om at vi ikke kan oppnå objektiv sannhet om virkeligheten fordi vi alltid ser den fra et bestemt perspektiv og vil beskrive den innen en bestemt diskurs, nyanseres av Kjørup (2001), som viser hvordan denne forståelsen henger sammen med en filosofisk uholdbar forståelse av sannhet og objektivitet. At et utsagn er menneskelig og mer eller mindre tydelig kulturforankra, er ikke noe argument for at det ikke skulle være sant, og «... det menneskelige perspektiv [kan] ikke være en feilkilde i erkendelsen, men [er] en nødvendig betingelse for at der overhovedet kan foreligge erkendelse» (Kjørup, 2001, s. 11). Jeg lener meg på denne forståelsen, som innebærer at hva som er sant, avhenger av hvilket spørsmål som er stilt, og at vi skal tilstrebe objektivt sanne beskrivelser av virkeligheten når det er aktuelt (Kjørup, 2001, s. 9). Alvesson og Sköldberg (2009) argumenterer på liknende vis for at en kan komme nærmere en «objektiv» virkelighet ved å aktivt forsøke å se et fenomen fra ulike

ståsteder, men at hvordan virkeligheten oppfattes av ulike mennesker og i ulike kontekster, kan være like interessant som å finne den ene og «sanne» virkeligheten.

Jeg plasserer meg i en fortolkende tradisjon, som innebærer at virkeligheten er mangesidig og ikke-predikerbar, at forsker og respondent påvirker hverandre gjensidig, at uttalelser om sannheten er kontekstbundne, at handlinger ikke kan forklares ved kausale årsak–virkning-relasjoner, og at forskning aldri er verdifri (Guba & Lincoln, 1982). Ut fra denne forståelsen er ikke det empiriske materialet et speil av virkeligheten, men en konstruksjon som er påvirka av forskerens førforståelser og intervjusubjektenes oppfatninger, tolkninger og hensikter i intervjusituasjonen (Alvesson, 2003; Alvesson & Sköldbberg, 2009).

#### 4.1.3 Førforståelse

Personlige interesser og erfaringer, blant annet fra utdanning og tidligere arbeidsforhold, har bidratt til valget av studieområde og hvordan jeg har tilnærma meg forskningsprosessen. Gjennom sosiologistudiene ble jeg interessert i hvordan normer og strukturer i samfunnet påvirker oss, og hvordan enkeltindividers oppfatninger og valg gjerne gjenspeiler mønstre i samfunnet. Jeg fikk også øynene opp for temaer som sosial ulikhet og marginalisering. Erfaringer fra mitt arbeidsforhold i Arbeids- og velferdsdirektoratet vekka interessen for ulike grupperes posisjon i arbeidsmarkedet. I NAV-systemet møtte jeg også en svært tydelig forståelse av at høy sysselsetting er et viktig mål i samfunnet – i så stor grad at det nok også forma min forståelse – og jeg fikk innsikt i noen av utfordringene ved lokale NAV-kontor med tanke på det noen oppfatta som et rigid regelverk og begrensende rammer. Erfaringene som utgjør min førforståelse, har trolig påvirka hvordan jeg har tilnærma meg studien, hva jeg har vært opptatt av, og hvordan jeg har tolka det empiriske materialet.

Alt i alt kan forskningsprosessen best beskrives innenfor ei refleksiv tilnærming, slik den er beskrevet av Alvesson og Sköldbberg (2009). Tilnærminga beskrives som kombinasjonen av grundig tolkning og refleksjon. Grundig tolkning innebærer erkjennelsen av at empiriske data alltid er resultat av tolkning. Refleksjon innebærer at forskeren må reflektere

over sin egen tolkning, eller tolke tolkninga, det vil si være bevisst de ulike faktorene og omstendighetene som har påvirket tolkninga og forskningsprosessen. Vektlegging av tolkning og refleksjon tydeliggjør for meg at forskningsprosessen er en læringsprosess, og at det er nødvendig å stadig sette spørsmålstegn ved hva vi gjør i prosessen med å oppnå og tilføye ny kunnskap. Måten jeg har jobba på, kan best beskrives som abduksjon – en metode som kan relateres til induksjon og deduksjon, som jeg vil beskrive nærmere under, men som legger til nye elementer.

#### 4.1.4 Induksjon, deduksjon og abduksjon

Induksjon tar utgangspunkt i empiriske data, der et mål for forskeren er å starte med blanke ark i møte med empirien, fordi «... preordained theoretical perspectives or propositions may bias and limit the findings» (Eisenhardt, 1989, s. 536). Målet med en induktiv forskningsprosess, er å utvikle teori fra empiriske «bevis» (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007). Ren induksjon og forsøk på å glemme eller gjemme førforståelsen har blitt kritisert for å uttrykke et naivt syn på empirisk forskning, fordi forskeren alltid vil ha en førforståelse (Alvesson & Skoldberg, 2009). Dersom en som forsker, ikke har et teoretisk utgangspunkt (dvs. ser fenomenet fra et bestemt perspektiv), og i tillegg ser bort fra sin subjektive førforståelse, kan det lett føre til at forskeren ureflektert tilegner seg aktørenes egne kategorier, og at tatt-for-gitt-antakelser og andre implisitte teorier får forrang i hvordan forskeren tolker og konstruerer det empiriske materialet (Alvesson & Kärreman, 2007; Alvesson & Skoldberg, 2009).

Deduksjon tar, i motsetning til induksjon, utgangspunkt i teori, ved at en trekker logiske slutninger om enkeltfenomen ut fra gitte premisser. For hver gang en teori eller hypotese «overlever» et forsøk på falsifisering, blir den styrka (Popper, 1963). Ren deduksjon kan imidlertid føre til en snever forståelse av empirien, da det ikke åpner for nye forståelser og innsikter som kommer fra møtet med empirien, og derfor ikke bidrar til å forklare noen ting (Alvesson & Skoldberg, 2009).

Abduksjon kan sies å innebære en kombinasjon av en form for deduksjon og en form for induksjon, og kontinuerlig justering av disse opp mot hverandre (Samuels, 2000). Abduksjon tar utgangspunkt i empirien på samme måte som induksjon, men avviser ikke teoretiske forutinntattheter og er på den måten nærmere deduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 4). Til forskjell fra induktive og deduktive tilnærminger, innebærer abduksjon at forskeren bruker kreativitet og forståelse i søket etter underliggende mønstre. Dette kan handle om å beskrive ting på nye måter, for eksempel ved å tolke og forklare et sosialt fenomen innenfor rammene av en ny kontekst eller en ny teori. (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Forståelsen som forskeren oppnår kan sies å være en funksjon av både induksjon og deduksjon, det vil si at både sanseopplevelser og teori tas i bruk (Samuels, 2000). En type abduktiv tilnærming, som beskrives av Alvesson og Kärreman (2007), er å «konstruere mysterier». Denne tilnærminga kan ha seks steg. De første tre kan beskrives som følger:

1. å gjøre seg kjent med settingen som skal studeres, og stille relativt åpne spørsmål, som «What is going on here?» og «What do the natives think they are up to?» (Alvesson & Kärreman, 2007, s. 1270)
2. å finne eller konstruere såkalte «breakdowns» (sammenbrudd), det vil si empiriske «funn» som vanskelig kan forklares ut fra eksisterende tolkningsrepertoar
3. å bevege seg fra sammenbrudd til mysterium ved å formulere foreløpige tolkninger av et teoretisk bidrag

Et ekte mysterium kan ikke forklares ved å sette seg inn i flere teorier (Alvesson & Kärreman, 2007). Dersom en har å gjøre med et ekte mysterium, er det tre steg til:

4. å engasjere seg i et mer systematisk arbeid for å utvikle en ny forståelse eller teori
5. å løse eller reformulere mysteriet gjennom å utvikle en ny tolkning av fenomenet
6. å utvikle løsningen slik at den får en bredere relevans, og posisjonere den i forhold til andre teorier (Alvesson & Kärreman, 2007)

Min abduktive tilnærming er prega av en vekselvirkning mellom teori og empiri, og har mye til felles med de tre første stegene i prosessen til Alvesson og Kärreman (2007), som

er beskrevet over. Det første steget, som handler om å gjøre seg kjent med settingen, besto i min studie av flere elementer. For det første satte jeg meg inn i litteratur om integreringsfeltet og arbeidsretta kvalifisering for å få en generell forståelse av praksisfeltet, og om innovasjon og organisatorisk læring for å få en teoretisk forståelse av innovasjonsprosesser. For det andre oppsøkte jeg tre kommuner med innovative prosjekter innenfor arbeidsretting av introduksjonsprogrammet for å få et innblikk i denne typen prosjekter. For det tredje gjennomførte jeg første intervjurunde i casestudien, der målet var å få en forståelse av hva som foregikk, og av hvilken oppfatning ulike personer hadde om det som foregikk og det de selv holdt på med.

Det andre steget, som handler om å finne eller konstruere sammenbrudd, besto av at jeg gjorde noen interessante funn i den første intervjurunden, som ikke kunne forklares ut fra de teoretiske perspektivene som jeg hadde tenkt å bruke. Funnene dreide seg på den ene sida om diverse motsetninger mellom de to faggruppene som sammen forvalter introduksjonsprogrammet, altså programrådgivere og lærere. På den andre sida dreide de seg om at noen få enkeltpersoner så ut til å drive endringsprosessen, blant annet ved hjelp av målretta, språklige, handlinger. Disse funnene kunne jeg ikke forklare ved hjelp av innovasjonsteori og teorier om organisatorisk læring. Det tredje steget, som handler om å finne nye analytiske tilnærminger for å «løse mysteriet» og forklare funnene, besto av at jeg oppdaga oversettelsesteori og perspektivet om institusjonelle logikker, og ut fra disse kunne forklare motsetninger mellom faggruppene og enkeltpersoners betydning for innovasjonsprosessen.

## 4.2 Forskningsdesign

For å oppnå kunnskap om avhandlingas forskningsspørsmål og problemstilling, har jeg gjennomført en casestudie. I studien har jeg lagt vekt på at intervjuer gjennomføres i ulike perioder over et visst tidsrom, og med forskjellige aktører. Dette er for å ta hensyn til tidsdimensjonen i prosessen, og for å belyse ulike perspektiver.

Formålet med et forskningsdesign er å ha en overordna, sammenhengende plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Mitt ideal i utforminga av forskningsdesign,

har vært å finne en best mulig måte å besvare forskningsspørsmålene på, gitt betingelser som tid og kapasitet. Med utgangspunkt i metodologisk ståsted og studiens tema valgte jeg å gjøre en casestudie. Casestudier er rike, empiriske beskrivelser av enkeltstående eksempler på et fenomen, som vanligvis baseres på flere forskjellige datakilder (Yin, 2014). Forskningsdesign og problemstilling har vokst fram underveis på en ikke-lineær måte – noe som er vanlig og også nødvendig i mange kvalitative studier (Richards, 2015). Lincoln og Guba skriver at «... the design of a naturalistic inquiry cannot be given in advance; it must emerge, develop, unfold» (Lincoln & Guba, 1985, s. 225). Med «naturalistic inquiry» menes her undersøkelse som foregår i studieobjektets naturlige omgivelser – altså en kvalitativ, fortolkende tilnærming til forskning.

Utgangspunktet for studien i avhandlinga var å utforske innovasjonsprosesser i integreringsfeltet. Deretter fant jeg et case, og ut fra møtet med empirien vokste problemstilling, forskningsspørsmål og forskningsdesign fram etter hvert. Selv om forskningsprosessen ikke er lineær, må en tilstrebe en logisk sammenheng mellom forskningsspørsmål, empiri, analyse og konklusjoner (Creswell, 2013; Yin, 2014), og dermed et konsistent forskningsdesign. Det endelige forskningsdesignet for studien framstilles skjematisk i Tabell 4. Her presenteres overordna problemstilling og forskningsspørsmål, formålet med forskningsspørsmålene, beskrivelse av casen og analysestrategi. Analysestrategien har som hensikt å vise logikken som knytter det empiriske materialet til forskningsspørsmålene og formålet med dem (Yin, 2014).



Tabell 4: Forskningsdesign.

Problemstilling	Hvilken betydning har oversettelse i en innovasjonsprosess basert på samarbeid, der målet er å arbeidsrette introduksjonsprogrammet for flyktninger?	
Forskningsspørsmål	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan bidrar institusjoner til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen?</li> <li>2. Hvilke aktører er involvert som oversettere, og hva går oversettelsesarbeidet ut på?</li> <li>3. Hvordan formes idéen om arbeidsretting gjennom oversettelser, og hvilke praktiske utfall får den?</li> </ol>	
Formål	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. identifisere institusjonelle logikker og utforske hvilken betydning de har i kommunikasjon og samarbeid i innovasjonsprosessen</li> <li>2. sette søkelyset på hvordan idéen om arbeidsretting spres og transformeres, på hvilke måter og hvilke aktører som er involvert</li> <li>3. reflektere over i hvilken grad og hvordan idéen har endra form og innhold i løpet av perioden som følges, samt utfall (intenderte og uintenderte konsekvenser) av innovasjonsprosessen</li> </ol>	
Case	<p>Prosesen med å arbeidsrette introduksjonsprogrammet for flyktninger i en småbykommune på Østlandet. <u>Startpunkt</u>: Første halvår 2014. <u>Sluttpunkt</u>: Januar 2018.<sup>5</sup> Hovedaktør: læringscenteret i kommunen. Samarbeidsaktører: arbeidsgivere, NAV og en attføringsbedrift.</p>	
Analysestrategi	Etter første og andre intervjuerunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisere hendelser, aktiviteter og valg langs ei tidslinje og dekomponere i faser, i tråd med «temporal bracketing strategy» (Langley, 1999)</li> <li>- definere en <i>hendelse</i> som endring i <i>jdéer, resultater, individer, relasjoner</i> eller <i>kontekst</i> (Van de Ven et al., 1999)</li> </ul>
	Etter tredje intervjuerunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kartlegge institusjonelle logikker, bærere av dem og motsetninger mellom dem</li> <li>- identifisere oversettere, hva de gjør, og hvilke kompetanser de har/trenger</li> </ul>

Jeg skulle studere innovasjon i introduksjonsprogrammet for flyktninger, og var i begynnelsen opptatt av å se etter innovasjonsevne og «absorptive capacity» – det vil si hva som gjorde at noen kommuner hadde innovative prosjekter retta mot forbedring av introduksjonsprogrammet og andre ikke. Ganske raskt ble jeg mer opptatt av mikro-perspektivet, og av å studere selve prosessen og relasjonene, heller enn å sammenlikne kommuner.

Casestudien tar utgangspunkt i kommunens læringscenter, som er ansvarlig for å gjennomføre introduksjonsprogrammet i kommunen. Jeg innleda de empiriske undersøkelsene med en forståelse av at jeg skulle studere en innovasjonsprosess og organisatorisk

<sup>5</sup> Prosessen (slik jeg definerer den) begynte tidlig i 2014, mens jeg begynte å følge den i november 2014. Den pågikk fortsatt da jeg avslutta mine empiriske undersøkelser i januar 2018.

læring. Jeg måtte i begynnelsen av forskningsprosessen være åpen for at endringsprosessen, som var initiert i kommunen, kanskje ikke ville medføre noen innovative endringer. Ledelsen ved læringscenteret hadde en intensjon om endring, men ingen endringer var implementert, og jeg hadde ingen kontroll over framtidige hendelser. Jeg tilnærma meg derfor det empiriske feltet på en åpen og utforskende måte.

I løpet av første intervjurunde ble imidlertid to arbeidsretta kvalifiseringsløp iverksatt som et slags pilotprosjekt, og det var konkrete planer om å implementere flere arbeidsretta kvalifiseringsløp fra høsten. Oppdagelser jeg gjorde i denne runden, var ellers for det første at faggruppene ved læringscenteret (lærere og programrådgivere) hadde ganske ulike opplevelser av endringsprosessen og opplevde samarbeidet og kommunikasjonen seg imellom som problematisk; for det andre fant jeg at noen entusiastiske enkeltpersoner så ut til å drive prosessen, og at måten de gjorde det på, blant annet var knytta til hvordan de presenterte innovasjonsidéen for å få med seg andre. Viktigheten av enkeltpersoner og deres (språklige) handlinger for å drive prosessen framover, og motstanden mellom de to faggruppene, kunne jeg ikke forklare med mitt eksisterende tolkningsrepertoar. Disse empiriske funnene representerte derfor et slags sammenbrudd (Alvesson & Kärreman, 2007) i studien.

Forskningsprosessen og valgene jeg har gjort med hensyn til forskningsdesign og metoder, er forma av den metodologiske posisjonen jeg har, av den empiriske konteksten jeg har forholdt meg til, og av forskningsspørsmålene som har vokst fram og blitt tydeligere underveis. Avhandlinga er bygd opp rundt tre forskningsspørsmål om hvordan institusjoner påvirker samarbeidet, i hvilken grad og hvordan oversettelse av idéen foregår, og hvordan idéen over tid blir forma i den lokale konteksten. Ved hjelp av disse spørsmålene utforsker jeg hvilken betydning oversettelse har i en kommunal tjenesteinnovasjonsprosess der samarbeid på tvers av institusjoner er en sentral ingrediens, og jeg bidrar med kunnskap om mikroprosessene i lokal implementering av nye idéer og praksiser generelt og om arbeidsretting av introduksjonsprogrammet spesielt.

#### 4.2.1 Casestudie av en prosess

En case fungerer som et eksperiment på den måten at det står på egne bein som analytisk enhet. Men mens et eksperiment med overlegg forsøker å skille fenomenet fra konteksten, utforsker casestudier fenomener i dybden og innenfor deres naturlige kontekst (Eisenhardt & Graebner, 2007; Yin, 2014). Formålet med en casestudie kan ifølge Eisenhardt (1989) være tre ting: beskrivelser, testing av teori eller utvikling av teori. I denne studien er formålet for det første å belyse og gi innsikt i innovasjonsprosessen ved hjelp av visse teoretiske perspektiver, og for det andre å problematisere og utfordre eksisterende teori ved hjelp av det empiriske materialet (jf. Alvesson & Kärreman, 2007).

Fenomenet jeg utforsker, er en prosess, og studien kan derfor også kalles en prosess-studie (Langley et al., 2013). Prosess-studier «... address questions about how and why things emerge, develop, grow, or terminate over time, as distinct from variance questions dealing with covariation among dependent and independent variables» (Langley et al., 2013, s. 1). Prosess-studier krever per definisjon et empirisk materiale som er innhenta på ulike tidspunkt, og materialet kan fort bli rotete og uoversiktlig. Det trengs derfor en måte å få oversikt på, men uten å miste av syne kompleksiteten og dynamikken i materialet (Langley, 1999). For å gjøre materialet mer oversiktlig og håndterlig har jeg latt meg inspirere av «temporal bracketing strategy», som innebærer gruppering av hendelser, aktiviteter og valg i avgrensede og sammenhengende tidsperioder (Langley, 1999), og kombinert denne med kartlegging av «kritiske hendelser» (Van de Ven et al., 1999) for å få grep om utviklinga.

Kartlegging av kritiske hendelser før og under innovasjonsprosesser ble brukt av Van de Ven med kolleger i studien som ligger bak klassikeren «The innovation journey» (1999). Forskerne systematiserte prosessene ved å se etter endringer i «people, ideas, transactions, context, and results», og definere dette som kritiske hendelser (Van de Ven et al., 1999, s. 7). «Innovasjonsreise» ble definert som «new ideas that are developed and implemented to achieve desired outcomes by people who engage in transactions (relationships) with others in changing institutional and organizational contexts» (Van de Ven et

al., 1999, s. 6–7, kursiv i originalen). Med transactions mener altså Van de Ven et al. relationships, og jeg har oversatt det til 'relasjoner'. Ved å gå gjennom hendelsene i kronologisk rekkefølge får en et tydeligere bilde av fasene i innovasjonsprosessen, og hvordan hendelser, valg og avgjørelser i én fase får betydning for videre utvikling (Van de Ven et al., 1999).

Siden læringscenteret organiserer arbeidet sitt i skoleår, har dette vært et naturlig utgangspunkt for inndeling i perioder. Jeg har fulgt prosessen i ca. tre år – fra skoleåret 2014/2015 til høsten 2017, men har dokumenter og retrospektive intervjuuttalelser som gjør at jeg også tar med skoleåret 2013/2014 i analysen. Jeg grupperer derfor hendelsene i prosessen i fem perioder: skoleårene 2013/14, 2014/15, 2015/16, 2016/17 og høsten 2017. Tidsperiodene er ikke faser, men en måte å strukturere beskrivelsen av hendelser på for å fange opp forandring over tid (Langley, 1999). Forskjellen ligger i at faser beskriver atskilte deler av en prosess, der en tenker seg at disse kan skilles fra hverandre ved at det som foregår i en enkelt fase, har en tydelig begynnelse og slutt innenfor fasens rammer. En fase beskriver altså et avgrensa utviklingstrinn i en innovasjonsprosess, et stadium i prosessen hvor en idé skal bli til en innovasjon. Tidsperiodene beskriver kun et tidsrom, og sier ikke nødvendigvis noe om stadier eller utviklingstrinn. Hensikten med tidsperioder er å avgrense innovasjonsprosessen i mindre og mer håndterlige deler for å kunne håndtere et stort datamateriale og for å få en klar forståelse av kronologien i utviklinga. I hver av tidsperiodene har jeg definert kritiske hendelser, basert på Van de Ven et al. (1999) sitt rammeverk.

Hensikten med å kartlegge kritiske hendelser før og under prosessen, er at det skal bidra til innsikt i hvordan hendelsene påvirker videre utvikling. Van de Ven et al. (1999) abstraherte de kritiske hendelsene til binære koder markert med dato, og gjorde statistiske analyser for å finne mønstre, noe som kan betegnes som en kvantifiseringsstrategi (Langley, 1999). Ei slik abstrahering og kvantifisering har som fordel at den forenkler det empiriske prosessmaterialet og gjør det mer oversiktlig, men det innebærer at kompleksitet og kontekstuelle faktorer fjernes (Langley, 1999). For mitt formål er kvantifiserings-

strategien i sin helhet ikke aktuell å bruke, siden kompleksiteten og de kontekstuelle faktorene er sentrale elementer i analysen. Jeg låner derfor bare kartleggingsstrategien for å definere kritiske hendelser i innovasjonsprosessen, men analyserer dem kvalitativt. Analysestrategien er en kombinasjon av svak og sterk prosesstilnærming. På den ene sida forsøker jeg å avgrense innovasjonsprosessen i tidsperioder og oversettelsesfaser, som kan betegnes som uttrykk for ei svak prosesstilnærming. På den andre sida forsøker jeg å fange opp den kontinuerlige prosessen ved å ta utgangspunkt i «kritiske hendelser» og hvordan de bidrar til å påvirke og forme oversettelsene i innovasjonsprosessen.

Den empiriske studien består av tre intervjuundersøkelser, noen dokumenter og noen observasjoner, samt en forundersøkelse bestående av målretta samtaler med prosjektledere for arbeidsrettingsprosjekter i tre andre kommuner. Jeg ser ikke på empirien som rene data, men som et materiale som er skapt i samproduksjon mellom informantene og meg som forsker, og som er forma av kontekst, forståelser og forventninger (Alvesson, 2003). Dette innebærer for eksempel at hvordan jeg har formulert spørsmålene i intervjuene, kan ha påvirket svarene jeg har fått; hvilke oppfatninger jeg har gjort meg av informantene på forhånd, kan ha påvirket hvordan jeg har stilt spørsmålene, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg har stilt; informantenes oppfatning av hva studien skulle handle om, og av meg som forsker, kan ha påvirket svarene deres, og så videre. Jeg har forsøkt å være bevisst på disse faktorene både under intervjuene og i analysen av dem. De tre intervjuene ble gjennomført i tre atskilte bolker – våren 2015, høsten 2015 og høsten 2017 –, og har hatt til hensikt å fange opp noe av dynamikken i innovasjonsprosessen.

#### 4.2.2 Valg av case

En casestudie kan ha en eller flere caser, avhengig av forskningsspørsmålene og hensikten med studien. Én case er gunstig for å gi rike beskrivelser av et fenomen, og flere caser kan gi et mer solid grunnlag for teoriutvikling (Eisenhardt & Graebner, 2007). I min studie er jeg opptatt av å kartlegge strukturer som ligger til grunn for og påvirker innovasjonsprosessen, de ulike aktørenes oppfatninger, erfaringer og bidrag inn i prosessen, og hvordan strukturer og aktører påvirker hverandre. For å oppnå denne typen forståelse og

innsikt er det mer hensiktsmessig med én nøye utvalgt case enn et tilfeldig representativt utvalg (Flyvbjerg, 2006). Når formålet med studien er å bidra teoretisk heller enn å teste teori, er det mest hensiktsmessig å gjøre et teoretisk utvalg (Flyvbjerg, 2006). Yin (2014) peker særlig på to faktorer som viktige: at en får tilstrekkelig tilgang til empirisk materiale, og at det er høy sannsynlighet for at casen kan belyse forskningsspørsmålene.

Jeg begynte arbeidet med doktorgradsprosjektet høsten 2014, og etter først å ha laget en prosjektplan for en komparativ studie, kontakta jeg IMDi (nasjonalt og lokalt) for å finne aktuelle caser – det vil si kommuner som hadde innovative prosjekter. I løpet av høsten 2014 fikk jeg imidlertid et tips fra en kollega om en annen aktuell case. Tipset dreide seg om en kommune som skulle i gang med et innovativt prosjekt. Etter grundige vurderinger bestemte jeg meg for å basere casestudien på denne ene kommunen i stedet for å gjøre en komparativ studie. Valget er blant annet basert på at det ga meg mulighet for en såkalt «longitudinal case», der jeg følger en prosess og studerer samme case på flere tidspunkt (Yin, 2014, s. 51). Longitudinelle prosess-studier må, ifølge Langley et al., ikke betraktes som «samples of one» (2013, s. 7), men som en studie der utvalgsstørrelsen tilsvarer antallet tidsbestemte hendelser som skal studeres. Jeg anså det som sannsynlig at casen kunne bidra med ny kunnskap om samarbeidsdrevne tjenesteinnovasjonsprosesser.

Før jeg bestemte meg for å følge denne ene prosessen, reiste jeg på besøk til tre av kommunene som jeg fant gjennom søket etter innovative prosjekter i introduksjonsprogrammet. Alle prosjektene dreide seg om arbeidsretting av norskopplæringa for flyktninger i introduksjonsprogram. Jeg hadde svært interessante og lærerike samtaler med prosjektlederne i disse kommunene, og fikk på denne måten ei innføring i en del av problematikken rundt organisering av introduksjonsprogrammet, kvalifisering av deltakere med ulik bakgrunn og ulike måter å tenke og gjøre arbeidsretting på. Disse kommunebesøkene har fått status som et forprosjekt i forskningsprosessen, da de for min del var en inngang til feltet og ga meg en bredere forståelse av problemstillinger og utfordringer ved integreringsarbeidet generelt og arbeidsretting av introduksjonsprogrammet spesielt. Dette

er i tråd med anbefalingene fra Alvesson og Kärreman (2007) om å innlede empiriske undersøkelser med å bli kjent med settingen og gå inn med åpne spørsmål av typen «What is going on here?» og «What do the natives think they are up to?». Disse spørsmålene har vært en inngang for meg både til integreringsfeltet og introduksjonsprogrammet overordna sett, og til undersøkelsene i den spesifikke casen.

Det jeg lærte av forprosjektet, utgjorde noe av kunnskapsgrunnlaget jeg hadde da jeg skulle utforme intervjuguiden til hovedstudien, og det utvida min førforståelse. Det bidro også til at jeg kunne stille bedre og mer relevante oppfølgingsspørsmål i intervjuene fordi jeg visste mer om ulike løsninger og vanlige utfordringer. For å få en grunnleggende forståelse av konteksten og problematikken lokalt, deltok jeg på møter ved læringscenteret, som er hovedaktør i prosessen, og hadde uformelle samtaler med nøkkelpersoner i prosjektet.

#### 4.2.3 Triangulering av metoder

I en casestudie er det anbefalt at analysen bygger på flere ulike datakilder, såkalt triangulering, for å øke dybdeforståelsen og troverdigheten til studien (Yin, 2014). Triangulering kan for det første dreie seg om validering, det vil si at funn som bygger på flere ulike kilder, kan betraktes som mer troverdige enn funn fra én enkelt datakilde. For det andre kan det dreie seg om at ulike typer kunnskap og informasjon finnes i ulike datakilder. I denne studien er triangulering gjort av begge årsaker. Datakildene er semistrukturerte intervjuer, mindre formelle samtaler, observasjon og dokumenter, der intervjuene utgjør hoveddelen. Innsikten jeg har fått gjennom intervjuer og samtaler, er den bærende kunnskapen for studien, og kan bare i liten grad bekreftes av andre kilder. For å styrke troverdigheten og påliteligheten, og for å ikke få ei ensidig framstilling, har jeg ved læringscenteret intervjuet flere personer ved hver avdeling, og både på leder-, mellomleder- og ansattnivå, og med ulike ståsteder og perspektiver. De uformelle samtalene har spilt en viktig rolle i prosessen, særlig i innledende faser, da jeg trengte grunnleggende informasjon og innblikk i praksiskonteksten.

Intervjustrategien var å ha tre intervjurunder på ulike stadier i prosessen for å kartlegge hendelser, erfaringer, ideer og relasjoner på de ulike tidspunktene, og på bakgrunn av dette å kunne si noe om hvilke endringer som har funnet sted. Observasjon har spilt en mindre rolle, men har likevel vært viktig for å bli kjent med de ulike kontekstene, få innblikk i noen hverdagssituasjoner, i hva som snakkes om, og hvordan ting snakkes om. Dokumentmaterialet består hovedsakelig av skriftlig materiale som enten danner viktige utgangspunkt for prosessen, eller som dokumenterer hendelser i og før prosessen. De er i hovedsak innhenta ut fra informasjon som har kommet fram i intervjuer, og som jeg har vurdert som relevant for studien. Noe av dokumentmaterialet bidrar til å bekrefte og utdype informasjon jeg har fått gjennom intervjuer og samtaler. I Tabell 5 gis en oversikt over de ulike kildene, omfanget av dem og hva slags betydning de har hatt i forskningsprosessen.



Tabell 5: Datakilder, deres omfang og hva de har bidratt med i forskningsprosessen.

Kilder		Omfang	Bidrag til forskningsprosessen
Intervju		<u>1. runde:</u> 14 (13 individuelle og 1 med to personer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oversikt over hva som var iverksatt og planlagt, og hva ulike personer mente om det</li> <li>- forståelse av oppfatninger, forventninger og interesser på dette tidspunktet</li> <li>- sentrale personer/drivere</li> </ul>
		<u>2. runde:</u> 8 individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hvordan idéen ble omsatt til praksis</li> <li>- vurderinger av innovasjonsprosessen på dette tidspunktet</li> <li>- ulike personers roller</li> </ul>
		<u>3. runde:</u> 11 individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opplevde endringer i forbindelse med implementert praksis</li> <li>- beskrivelser/vurderinger av samarbeidsrelasjoner</li> <li>- forståelse av innovasjonsidéen og endringer i denne</li> </ul>
Samtaler	Forundersøkelse	En individuell samtale og to gruppesamtaler med prosjektledere i tre forskjellige kommuner	innblikk i ulike hverdagspraksiser i introduksjonsprogrammet, ulike måter å organisere på, ulike innganger til arbeidsretting og ulike utfordringer i forbindelse med dette
	Prosessstudien	<u>1. runde:</u> 5 individuelle (3 med samme person)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informasjon om endringsprosjektet</li> <li>- informasjon om læringscenteret: organisering, ansvarsområder osv.</li> </ul>
		<u>2. runde:</u> 2 individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informasjon om utvikling i prosjektet på ulike tidspunkt</li> </ul>
<u>3. runde:</u> 1 individuell			
Dokumenter		Ekstern evaluering av læringscenteret fra mai 2012	informasjon om organisasjonsendring, tidligere arbeidsmiljø- og samarbeidsutfordringer
		Plangruppereferater fra 2012–2013	innsikt i hvordan læringscenteret har jobba med å følge opp evalueringa, og forståelse av utfordringene
		Kommunens budsjett for 2014	innblikk i kommunale myndigheters forventninger til introduksjonsprogrammet
		Kommunens plan for kvalifisering av flyktninger (vedtatt juni 2014)	konkretiseringer av innovasjonsidéen slik den framsto i begynnelsen
		Utfordringsbilde for læringscenteret (skrevet av rektor, for leder- og plangruppa)	rektors/ledergruppas forståelse av læringscenterets utfordringer og endringsbehov
		Søknad til IMDi om KUM	innsikt i hvordan planer om samarbeidsprosjekt med NAV og attføringsbedrift framstilles til IMDi
Observasjon		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ledergruppemøte ved læringscenteret, høsten 2014</li> <li>- prosjektmøter for ansatte ved læringscenteret, våren 2015</li> <li>- evalueringsmøte ved hotellet, våren 2015</li> <li>- besøk ved praksisarenaer, høsten 2015</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kjennskap til konteksten ved læringscenteret og ved arbeidspraksisarenaene</li> <li>- innblikk i hva som snakkes om og hvordan det snakkes om</li> <li>- innblikk i hvordan endringsprosessen og idéen om arbeidsretting ble presentert for de ansatte</li> </ul>

### *Gjennomføring av intervjuer*

Jeg forstår kvalitative intervjuer som komplekse sosiale hendelser heller enn som en nøytral og objektiv måte å «samle inn» kunnskap om personers erfaringer og sosiale praksiser på (Alvesson, 2003). Det innebærer at jeg har forsøkt å være bevisst på at intervjuer påvirkes av informantenes oppfatninger, tolkninger og hensikter i intervjusituasjonen, samt at informasjonen som framkommer, er en konsekvens av relasjonen mellom informanten og meg, og at den blir konstruert gjennom *hva jeg spør om, hvordan jeg spør om det, og hvilke begreper som brukes* (Alvesson, 2003). Et eksempel er at når jeg har brukt begrepet 'innovasjonsprosess', så kan det ha forma både mine og intervjusubjektenes tanker og forståelser. Når jeg sier 'innovasjonsprosess' i stedet for å kalle det 'organisasjonsutvikling' eller 'endringsprosess', vil det kunne virke styrende på forskningsprosessen.

De 33 intervjuene er gjort i ulike tidsperioder (våren 2015, høsten 2015 og høsten 2017), med personer i ulike posisjoner ved læringssenteret og i samarbeidsorganisasjoner. Totalt har jeg intervjuet 23 personer, og 11 av disse er intervjuet på to ulike tidspunkt. 32 av intervjuene var individuelle, bare to eksterne prosessveiledere ble intervjuet sammen. Personene er valgt strategisk med tanke på å få mest mulig informasjon om sentrale hendelser i prosessens ulike faser og å få belyst fenomenet fra ulike perspektiver, for å få et så riktig bilde av prosessen som mulig (Flyvbjerg, 2006). Intervjusubjektene er personer som representerer ulike fagmiljøer, nøkkelpersoner for innovasjonsprosessen, og representanter/kontaktpersoner for sentrale samarbeidsorganisasjoner. Intervjusubjektene er valgt målretta for å belyse studiens tematikk, men utvalgskriteriene har endra seg underveis i forskningsprosessen (Bryman, 2016). Intervjusubjekter er også valgt etter en form for snøballmetode (Bryman, 2016, s. 415), der jeg gjennom samtaler og intervjuer fikk forslag til andre jeg burde intervjuet, enten fordi de hadde sterke meninger om endringene, eller fordi de var sentrale i implementeringsprosessen. Intervjuene varte i mellom 45 og 90 minutter. Oversikt over informanter og temaer i de ulike intervjurundene vises i Tabell 6.

Tabell 6: Oversikt over informanter og temaer som var i sentrum i de tre intervjurundene.

		<b>1. runde (vår 2015) – start-fase/pilotprosjekt</b>	<b>2. runde (høst 2015) – implementering</b>	<b>3. runde (høst/vinter 2017/2018) – oppfølging</b>
Intervjusubjekter	Lærings-senteret	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rektor</li> <li>- to mellomledere</li> <li>- to programrådgivere</li> <li>- tre lærere</li> <li>- praksiskoordinator</li> <li>- næringslivskontakt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- to programrådgivere</li> <li>- fire lærere</li> <li>- prosjektleder, kantine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rektor</li> <li>- en mellomleder</li> <li>- en programrådgiver</li> <li>- tre lærere</li> <li>- praksiskoordinator</li> <li>- næringslivskontakt</li> </ul>
	Samarbeids-partnere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kontaktperson, NAV</li> <li>- leder, hotellet</li> <li>- avdelingsleder, sykehjem</li> <li>- prosessveiledere<sup>6</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prosjektleder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kontaktperson, NAV (ny)</li> <li>- prosjektleder, attføringsbedrift</li> <li>- leder, attføringsbedrift</li> </ul>
Temaer/ problemstilling- linger		<ul style="list-style-type: none"> <li>- nåværende program</li> <li>- bakgrunn for endringer</li> <li>- tanker om arbeidsretting</li> <li>- organisasjonens innovative evne</li> <li>- drivere og barrierer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implementering av arbeidsretting: idé vs. realitet</li> <li>- ulike aktørers rolle i prosessen</li> <li>- veien videre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- status endringer</li> <li>- samarbeid og institusjonelle logikker</li> <li>- oversettelser: inspirasjonskilder, endring i forståelser, lokal kontekstualisering</li> </ul>

Første intervjurunde ble gjennomført fra mars til juni 2015. På bakgrunn av litteraturstudier og forundersøkelsen utarbeida jeg en semistrukturert intervjuguide. Formålet med spørsmålene var dels å kartlegge situasjonen på daværende tidspunkt, dels å få ulike personers vurdering av situasjonen og (de planlagte) endringene. Det var viktig at informantene skulle få mulighet til å fortelle om sine erfaringer og tanker, og derfor var guiden ganske åpen. Temaene i guiden var intervjusubjektenes personlige erfaringsbakgrunn og arbeidsoppgaver, organisering av introduksjonsprogrammet, planlagte/gjennomførte endringer, bakgrunn for endringsprosessen, oppfatninger om innovasjonsidéen (arbeidsretting) og hvor den kom fra, og potensielle drivere og barrierer for endringene.

Jeg innleda runden med å snakke med øverste leder og mellomledere ved lærings-senteret, og ba disse foreslå 3–4 programrådgivere og 3–4 lærere som jeg kunne kontakte. Mine kriterier var at jeg gjerne ville snakke med personer som hadde ulike oppfatninger om og perspektiver på endringsprosessen og idéen om arbeidsretting. Jeg endte opp

<sup>6</sup> Pedagogikk- og veiledningsekspertene fra lokal høgskole som hadde en rolle som prosessveiledere ved lærings-senteret det første året. Gruppeintervju.

med to programrådgivere og tre lærere som hadde tid og lyst til å delta i intervjuundersøkelsen. I løpet av de første intervjuene ble jeg gjort oppmerksom på tre andre ansatte som var viktige i endringsarbeidet, og intervju disse. Jeg innså også hvor viktige de eksterne samarbeidsrelasjonene var, og intervju representanter for de tre mest sentrale samarbeidspartnerne. Jeg var på dette tidspunktet opptatt av å se etter organisasjonens innovative evne, og stilte blant annet spørsmål som «Når dukka idéen om arbeidsretta kvalifisering opp?», «Fra hvem?», og «Hvordan ble idéen mottatt?». Og om hvilke muligheter ansatte hadde til å komme med nye idéer, og om læringscenteret hadde henta inspirasjon fra andre kommuner. Til samarbeidspartnere stilte jeg spørsmål om hvorfor de hadde gått inn i samarbeidet, hvilke forventninger de hadde, hvilke utfordringer som fantes i samarbeidet, og hvordan samarbeidet var organisert.

Etter gjennomføring av første intervjurunde, samt transkribering og en første grov-analyse av det empiriske materialet, utarbeida jeg intervjuguide for den andre intervjurunden, som ble gjennomført i oktober og november 2015. I denne runden var jeg opptatt av å snakke med personer som var involvert i de nyetablerte kvalifiseringsløpene, for å få innblikk i deres erfaringer og opplevelser, og for å få en forståelse av deres rolle i implementeringa. Jeg intervju to programrådgivere, fire lærere og to prosjektledere. En av programrådgiverne og en av lærerne ble også intervju i første runde. Temaene/spørsmålene var knytta til intervjusubjektenes bakgrunn og arbeidsoppgaver, hvordan undervisningsopplegg og arbeidspraksis var organisert, inspirasjonskilder i planlegging og implementering, erfaringer med oppstarten, vurderinger av prosessen og eventuelle utfordringer. Jeg stilte også spørsmål om internt og eksternt samarbeid: blant annet om de ulike samarbeidspartnernes bidrag og forholdet mellom de to faggruppene ved læringscenteret. I forbindelse med intervjuene var jeg på besøk på praksisarenaene og deltok i undervisningssituasjoner for å få bedre forståelse av kontekst og hverdagspraksiser.

Tredje runde ble gjennomført to år senere, fra oktober 2017 til januar 2018. Hovedårsaken til at det ble et så langt tidsrom mellom andre og tredje intervjurunde, var at jeg fikk barn i desember 2015, og hadde 11 måneders permisjon fra prosjektet. Dette betyr at jeg ikke har noen feltundersøkelser fra 2016, og at nærmere analyser av materialet fra

den andre intervjurunden i hovedsak ble utført ett år etter at intervjuene var gjort. Permisjonen innebar at jeg i en periode ikke fulgte med på innovasjonsprosessen, men samtidig ga den meg mulighet til å strekke tidsperioden og dermed komme inn og studere innovasjonsprosessen på et senere tidspunkt enn jeg ellers ville hatt mulighet til.

Intervjuguide for tredje runde ble utforma etter at det foreløpige empiriske materialet var bearbeida, og etter å ha gjort ei ny vurdering av teoretiske innganger til studien. Etter det teoretiske sammenbruddet måtte jeg gå inn med nye teoretiske «briller» for å studere fenomenene jeg fant i første og andre runde. Jeg trengte et perspektiv som kunne bidra til å forklare hvorfor de ulike faggruppene hadde så ulike forståelser, og hvilke mekanismer som var i sving når enkeltpersoner så ut til å ha så stor betydning i implementeringsprosessen. Ved å kombinere teoriene om institusjonelle logikker og oversettelse fikk jeg verktøy til å forklare disse fenomenene. Den siste intervjurunden dreide seg om å samle trådene for hva som hadde skjedd siden sist i endringsprosessen, og å teste om de nye teoretiske perspektivene jeg hadde mobilisert, var dekkende for å forklare de empiriske funnene. Jeg intervjuer leder for læringscenteret, avdelingsleder for voksenopplæringa, seks andre ansatte med ulike funksjonsområder og en prosjektleder. Alle disse var intervjuer tidligere – enten i første eller i andre runde. I tillegg intervjuer jeg ny kontaktperson i NAV og representant for en samarbeidspartner hvor samarbeidet hadde blitt avslutta. Mens den første, og til dels den andre, intervjurunden i stor grad var utforskende, hadde jeg ei mer teoretisk motivert tilnærming i den tredje intervjurunden.

#### 4.2.4 Analyse

Alle intervjuer – med unntak av et som ble gjort over telefon – ble tatt opp, og de fleste er transkribert. I intervjurunde nr. 2 noterte jeg underveis og skrev grundige referat etter hvert intervju, og brukte dette som utgangspunkt for videre analyse. Intervjuene fra første runde transkriberte jeg selv, mens intervjuene fra tredje runde, samt de jeg anså som mest sentrale fra andre runde, ble transkribert av en profesjonell transkriptør. Fordelen med å transkribere selv er at en da har tilgang til rådataene, og hører hvordan ting blir sagt, oppfatter undertoner osv.

Selv om analyseprosessen handler om alle valgene vi tar, hva vi vurderer som relevante data, hvilke opptegnelser vi gjør, og hvordan vi avgrenser prosjektets tema og formål, er den største delen av analysen å dykke ned i det empiriske materialet på en slik måte at en får en helhetlig forståelse av det (Richards, 2015). Fra møtet med informantene under intervjuene hadde jeg allerede gjort meg noen tanker og danna meg et bilde av situasjonen. Etter hver intervjurunde leste jeg gjennom transkripsjonene/referatene, koda innholdet tematisk og merka meg interessante utsagn. Richards skriver at de første møtene med data er «precious» fordi det er da du i størst grad har evnen til å bli overraska av forskningssituasjonen og alt rundt den (2015). Dette kjenner jeg meg igjen i. De tingene som slo meg som interessante i begynnelsen av forskningsprosessen, er de samme som har endt opp som hovedbidrag i avhandlinga. Underveis i forskningsprosessen har jeg vært i tvil om disse tingene virkelig var så interessante som jeg først mente. Etter å ha utforska dem teoretisk og empirisk og skrevet funnene fram i analysen og drøftingskapitlet, synes jeg imidlertid at førsteinntrykket av hva som var interessant, har vist seg å være rimelig robust.

### *Koding*

Mitt empiriske materiale består av intervjuer transformert til tekst, observasjonsnotater og dokumenter fra prosessen. I tillegg har jeg lydfiler fra intervjuene som jeg ved noen tilfeller har gått tilbake til for å høre hvordan ting har blitt sagt, gjerne fordi transkripsjonen har vært uklar eller mangelfull. I prosessen med å dykke inn i empirien har jeg koda materialet deskriptivt, tematisk og analytisk (Richards, 2015, s. 106). Deskriptiv koding har jeg gjort for å knytte informasjon om stilling og organisasjon til intervjusubjektene og for å knytte informasjon om tid og sted til intervjuer. Tematisk koding har dreid seg om å koble tekstbiter til koder etter tema, mens analytisk koding innebærer tolkning og refleksjon og handler om å tilskrive mening til det empiriske materialet (Richards, 2015, s. 112). Koding gjøres for å komme «forbi» transkripsjonen, til en kategori, slik at en kan jobbe med alle segmentene som knytter seg til denne kategorien, samtidig, og oppnå nye perspektiver på det empiriske materialet (Richards, 2015).

I en første gjennomgang av materialet koda jeg i hovedsak teksten tematisk, for å sortere materialet og enkelt kunne finne igjen det som handler om et tema. Jeg har for eksempel brukt kodene «internt samarbeid», «eksternt samarbeid» og «praksisløp», hvor jeg har lagra utsagn som handler om henholdsvis det interne samarbeidet, det eksterne samarbeidet og praksisløpene. Jeg definerte på forhånd overordna temaer og underkategorier til disse basert på intervjuguidene. I løpet av analyseprosessen dukka det imidlertid opp temaer, idéer, informasjon og perspektiver som jeg ikke hadde tenkt på, men som jeg oppfatta som viktig for analysen, og jeg laga da nye koder. Både underveis i intervjuprosessene og når jeg i ettertid har lest gjennom materialet, har jeg med jevne mellomrom kommet over utsagn som jeg synes har vært spesielt interessante. Det at noe oppleves som interessant, kan ifølge Richards (2015) være et fruktbart utgangspunkt for analytisk koding. For å avgjøre hvor det skal kodes, anbefaler hun å stille spørsmålet «hvorfor er dette interessant for prosjektet?», og å anse svaret som en kategori (Richards, 2015, s. 113). Analytiske koder som jeg har kommet fram til, er for eksempel «barrierer for internt samarbeid», «arbeidsretting forstås forskjellig», «manglende eierskap til prosessen» og «oversettere snakker ulike språk». I Tabell 7 viser jeg eksempler på tekstbiter som er koda tematisk og analytisk.

Tabell 7: Eksempler på tematisk og analytisk koding.

	Koder	Sitater
Tematisk koding	Internt samarbeid	«Ja, da har vi i hvert fall to handlingsplanmøter i året. Da har vi deltaker, lærer og meg. Da tar jeg med planen, så ser vi på den, om den skal endres eller justeres, eller er målet fortsatt å bli sykepleier? Har det endra seg?»
	Samarbeid med NAV	«Vi har begynt nå med såkalte overføringsmøter, jeg tror det er tre ganger i året. Det har vi akkurat starta med for et halvt års tid siden ...»
	Praksisløp – sykehjem	«... første gangen vi var med der, så så vi bare på, da var vi med inn på rommene og så på at de stelte. Andre gangen la jeg opp en metodikk rundt at da skulle de trene på hverandre uten å bruke pasienter ...»
Analytisk koding	Barrierer for internt samarbeid	«Det vi har litt utfordringer med, er at noen ikke ser den helt store ... altså at de mener at noen blir tatt ut i praksis for tidlig i norskløpet. Det er ikke en konflikt, men det er en liten 'obs, obs'.»
	Arbeidsretting forstås forskjellig	«... om du så skulle starte i en barnehage og ende opp på et bilverksted, så er det ikke sikkert det er så farlig. For du er på vei, for målet er jobb ...» «... at det språket du skal lære, skal bli så snevert, at hvis du får ... har vært ett sted, og så får du jobb i ei kantine eller i en barnehage eller noe sånt senere, så har du liksom ingen allmennord, da.»
	Manglende eierskap til prosessen	«'Å ja, vi har glemt å informere læreren.' Det er det vanligste, vil jeg påstå. Så det opplevde jeg nå også. Jeg bare fikk ei liste, 'disse skal på sykehjemmet'. 'Oi, skal de det.' Og det også gjør jo at du ikke føler at det kanskje er min jobb å fokusere så veldig mye på det. For det var ingen som spurte meg ...»
	Oversettere snakker ulike språk	«[rektor] har klart å se våre synspunkter og vri det på en lur måte inn i pedagogikken, som ikke jeg klarer å se. [...] Vi kan mye om læring, faktisk, men vi har ikke visst det eller tenkt og snakka om det på den måten.»

Noen av mine analytiske koder er teoretisk informert, slik som når jeg definerer noe som oversettelse. Ifølge Creswell (2013) kan analytisk koding være teoristyrte eller empiristyrte. Som en naturlig følge av ei abduktiv tilnærming, har kodeprosessen vært en kombinasjon av teori- og empiristyrte. Den har vært nærmest empiristyrte på den måten at jeg har fulgt «magefølelsen» på leting etter interessante funn i empirien, og mer teoristyrte når jeg deretter har tolka funnene fra et teoretisk perspektiv. Det jeg kaller magefølelse, inkluderer mine tidligere internaliserte erfaringer og min teoretiske og empiriske forforståelse. Jeg er enig med Richards i at «[i]f you do want to learn from the actual accounts in your data, your aim is always to have ideas *emerge* from your working with data» (2015, s. 85). Med det forstår jeg at det er viktig å være åpen for at en kan oppdage spennende og interessante fenomener i det empiriske materialet, uten at en på forhånd har definert nøyaktig hva en ser etter. Etter at jeg hadde koda materialet fra første og andre runde



tematisk, og markert interessante utsagn i teksten med egne koder, gikk jeg tilbake til te-  
oristudier. Jeg fant perspektivene om henholdsvis oversettelse og institusjonelle logikker  
som jeg syntes virka lovende for å forklare fenomenene, og gikk så tilbake til det empi-  
riske materialet med disse perspektivene i tankene.

### *Analysestrategi i praksis*

Analysen er utført i etapper. Etter henholdsvis første og andre intervjurunde analyserte  
jeg intervjuene for å få et bilde av endringsprosessen – hvordan det hadde vært før,  
hvordan det var på disse to tidspunktene, hva endringene besto i, og forskjellige per-  
spektiver på dette. I tillegg plasserte jeg det jeg betegner som kritiske hendelser, langs ei  
tidslinje. Etter den tredje intervjurunden gikk jeg gjennom hele det empiriske materialet  
på nytt, og hadde da et mer målretta blikk mot institusjonelle logikker og oversettelser.  
Analysestrategien gikk da for det første ut på å kartlegge trekk ved de ulike institusjo-  
nelle logikkene jeg fant i materialet, identifisere bærere av disse og kartlegge motset-  
ninger mellom logikkene, delvis inspirert av Andreassen og Fossetøl (2014). For det  
andre gikk den ut på å identifisere oversettere, eller endringsagenter, hva de gjorde med  
innovasjonsidéen, og hva slags kompetanser de hadde.

Grepet med å registrere kritiske hendelser er inspirert av Van de Ven et al. (1999) sin til-  
nærming til å studere innovasjonsprosesser, hvor endringer i idéer, resultater, individer,  
relasjoner eller kontekst markerer kritiske hendelser eller vendepunkt i prosessen. I ar-  
beidet med å organisere det kronologiske hendelsesforløpet har jeg delt hendelsene inn i  
perioder, inspirert av temporal bracketing strategy (Langley, 1999), hvor et poeng er å  
ikke plassere hendelsene i forhåndsbestemte lineære faser, men bruke periodiske innde-  
linger for å analysere prosessen innad i hver periode. Jeg har brukt skoleår som et ut-  
gangspunkt for inndeling i perioder, fordi et skoleår utgjør en naturlig periode i (de fleste  
av) informantenes forståelse, og sommerferier utgjør naturlige avbrudd i prosessen. In-  
nenfor de enkelte skoleårene har jeg analysert hvordan institusjonelle logikker påvirker  
forståelser, relasjoner og samarbeid, og hvordan utvikling i forståelser, relasjoner og  
samarbeid via oversettelser rokker ved gjeldende institusjonaliserte logikker og prakti-  
ser.

### 4.3 Refleksjoner rundt forskningsprosessen

Jeg har nå vist hvordan jeg har tilnærma meg forskningsprosessen metodisk, hvilke metodiske valg jeg har gjort, og hvordan jeg har analysert det empiriske materialet. I denne delen drøfter jeg studiens troverdighet, basert på de fire kriteriene til Guba og Lincoln (1982), før jeg til slutt reflekterer over valgene som er gjort i forskningsprosessen.

#### 4.3.1 Avhandlingas troverdighet

Reliabilitet og validitet er ansett som sentrale prinsipper for å sikre kvaliteten i forskning (Richards, 2015). Begrepet validitet er knytta til gyldigheten av tolkninger av data (Thagaard, 2013, s. 204) og inneholder ulike aspekter: Intern validitet dreier seg i hovedsak om årsakssammenhenger, og hvorvidt en kan være sikker på at visse forhold leder til bestemte andre forhold. Ekstern validitet (generaliserbarhet) dreier seg om hvorvidt resultatene fra en studie kan generaliseres utover den spesifikke konteksten som undersøkelsen er gjort i (Yin, 2018). Reliabilitet handler om i hvilken grad en kan gjenta en undersøkelse og oppnå de samme resultatene (Yin, 2018). Innenfor kvalitativ forskning har disse kriteriene vært omdiskutert, og diskusjonen har gått ut på om de i det hele tatt er relevante, og på hvordan de eventuelt kan tilpasses kvalitativ forskning (Bryman, 2016).

Det finnes ulike måter å vurdere kvaliteten og troverdigheten til kvalitativ forskning på (se f.eks. Silverman, 2013). Guba og Lincoln (1982) drøfter hvordan det de betegner som standardkriteriene fra kvantitativ forskning, eller det rasjonalistiske paradigmet, – intern validitet, ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet – kan oversettes til kvalitativ forskning (det naturalistiske paradigmet). De oppsummerer først den overordna hensikten med de tradisjonelle kriteriene: Hensikten med intern validitet er at en skal kunne ha tillit til at funnene er sanne; hensikten med ekstern validitet er å sikre at funnene er anvendbare i andre kontekster eller med andre respondenter; hensikten med reliabilitet er å sikre at funnene hadde blitt de samme dersom undersøkelsen ble gjentatt med samme (eller liknende) utvalg i samme (eller en liknende) kontekst; og hensikten med objektivitet er å sikre nøytralitet, det vil si at funnene ikke er påvirket av forskerens politiske synspunkter, personlige interesser, forutinntatte forståelser eller liknende. De foreslår så fire

kriterier for kvalitativ forskning, som skal tjene de samme hensikter. Disse er: «credibility» (kredibilitet), «transferability» (overførbarhet), «dependability» (pålitelighet) og «confirmability» (bekreftbarhet) (Guba & Lincoln, 1982, s. 246). Jeg drøfter i det videre kvaliteten i avhandlinga ut fra disse fire kriteriene.

### *Kredibilitet*

Dette kriteriet refererer til om funnene i avhandlinga er sanne og riktige, det vil si samsvarer med fenomenene de representerer. Et sentralt spørsmål i så måte er om mine tolkninger av det samla empiriske materialet stemmer overens med den virkeligheten informantene og andre involverte i innovasjonsprosessen opplever (Guba & Lincoln, 1982). Det er ulike måter å sørge for kredibiliteten på. Noen elementer som bidrar til å styrke kredibiliteten i avhandlinga, er for det første at jeg har fulgt innovasjonsprosessen over lengre tid og intervjuet flere av informantene mer enn én gang, slik at både jeg og informantene har fått tid til å bearbeide inntrykk og oppfatninger, og jeg har fått et bedre grunnlag for å identifisere framtrepende egenskaper ved konteksten og problemet (Guba & Lincoln, 1982). For det andre har jeg drøfta mine forståelser av det empiriske materialet med de tidligere nevnte prosessveilederne. I begynnelsen av forskningsprosjektet hadde jeg mye kontakt med dem, og jeg deltok blant annet på noen av planleggingsmøtene deres før fellesmøtene på læringscenteret våren 2015. Jeg presenterte mine foreløpige funn og forståelser av problemet og konteksten for dem, og fikk på den måten «testa» mine innsikter på noen som kjente konteksten, men som likevel var utenforstående. For det tredje har jeg tilstreba å intervjuet informanter med ulike perspektiver, og brukt observasjon og dokumenter som kilder i tillegg til intervjuene (triangulering). For det fjerde er alle intervjuer tatt opp, slik at «råmaterialet» eksisterer. Jeg har ikke gjort såkalt «member checking» (Guba & Lincoln, 1982), det vil si presentert mine tolkninger og funn for informantene. Selv om dette kan være nyttig for økt innsikt, bidrar det ikke nødvendigvis til økt validitet, og har en del kompliserte implikasjoner med tanke på hva som skal sjekkes, med hvem, og hva en skal gjøre med tilbakemeldingene (Richards, 2015).

### *Overførbarhet*

Med overførbarhet menes at erfaringer eller prinsipper fra en case kan overføres til andre settinger. Det er ulike meninger om både i hvilken grad overførbarhet er mulig, og hvor nyttig det er for utvikling av kunnskap. Flyvbjerg (2006) argumenterer for at universell kunnskap er unyttig, og at kontekstavhengig kunnskap og nærhet til virkelige hendelser er nødvendig for å utvikle et nyansert syn på virkeligheten og oppnå ekspertkompetanse. Funnene i avhandlinga gjelder for en bestemt innovasjonsprosess i et bestemt tidsrom, med de spesifikke personene som har vært involvert i den. Funnene i sin helhet kan derfor ikke generaliseres til andre innovasjonsprosesser i liknende kontekster, og langt mindre til innovasjonsprosesser generelt. Visse prinsipper og tolkninger kan imidlertid være overførbare. Overførbarheten styrkes dersom studien inneholder rike beskrivelser av konteksten (Guba & Lincoln, 1982), og dersom casen er valgt ut strategisk (Flyvbjerg, 2006). Jeg har lagt vekt på å beskrive konteksten grundig og gjøre rede for hvordan ulike kontekstuelle faktorer henger sammen med prosessen som studeres. Det at innovasjonsprosessen er del av en større trend i norske kommuner hvor mange er opptatt av å iverksette idéen om arbeidsretting, gjør at mange av erfaringene og resultatene fra studien kan gi innsikter som er nyttige for andre kommuner i samme situasjon. I andre tjenesteinnovasjonsprosesser basert på samarbeid vil flere av de kontekstuelle faktorene være mer forskjellige, men tolkningsramma kan likevel være nyttig.

### *Pålitelighet*

Dette kriteriet samsvarer med reliabilitet i det rasjonalistiske paradigmet, det vil si om funnene hadde blitt de samme dersom undersøkelsen ble gjentatt med et liknende utvalg i en liknende kontekst. Ifølge Thagaard kan dette kriteriet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskninga er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (2013, s. 201). Ifølge Guba og Lincoln (1982) kan påliteligheten styrkes ved overlapping (triangulering) av metoder eller ved å dokumentere alle skritt i forskningsprosessen nøye for å muliggjøre «revisjon». Overlapping av metoder kan som tidligere nevnt bidra til økt kredibilitet, men dersom de ulike metodene og kildene bidrar med kunnskap og innsikter som utfyller hverandre, kan det også styrke påliteligheten i

funnene. I avhandlinga har triangulering bidratt til utfyllende informasjon spesielt om hendelser og forhold som fant sted forut for forskningsprosessen, og som er beskrevet i dokumenter. Også observasjonene har hatt en slik effekt, da det er enkelte forhold, detaljer, hendelser, utsagn osv. i observasjonssituasjoner som har bidratt med utfyllende informasjon til det som har kommet fram i intervjuene. Guba og Lincoln (1982) anbefaler at forskeren lager et «revisjonsspor», det vil si en detaljert oppføring av alle metodologiske steg og avgjørelser, samt tilgang til råmaterialet og hvordan det er bearbeidd underveis. Jeg har lagt vekt på grundighet og gjennomsiktighet i forskningsprosessen, men har ikke gjort rede for og dokumentert ethvert metodologisk skritt slik Guba og Lincoln (1982) anbefaler.

### *Bekreftbarhet*

I redegjørelsen for kriteriet om bekreftbarhet vektlegger Guba og Lincoln (1982) at forpliktelsen om objektivitet må legges på data, ikke på forskeren. Det vil si at det ikke er forskerens objektivitet som skal bevises, men at forskeren er bevisst sine førforståelser og eventuelle egeninteresser. Guba og Lincoln foreslår å praktisere refleksivitet, det vil si forsøke å avdekke sine egne underliggende antakelser, skjevheter og fordommer, i tillegg til også her: triangulering av kilder og perspektiver, og en «bekreftbarhetsrevisjon». Jeg har praktisert refleksivitet ved at jeg har gjort feltnotater gjennom forskningsprosessen for å sette ord på inntrykk, tanker og idéer etter møter og intervjuer, og jeg har spesielt vært opptatt av hvordan min førforståelse har prega møtet med ulike informanter, og dermed hvordan de ulike intervjuene har utvikla seg. En intervjusituasjon vil påvirkes av relasjonen mellom informanten og forskeren, og av hvilken identitet eller posisjon intervjusubjektet setter seg selv i (Alvesson, 2003).

## 4.4 Metodologi og metode oppsummert

Min vitenskapsfilosofiske forståelse kan oppsummeres som følger: Jeg oppfatter verden slik, at alt vi kan referere til og snakke om, eksisterer, men på forskjellige måter (jf. Kjørup, 2001). Jeg forstår innovasjonsprosesser som summen av alle handlinger og hendelser som bidrar til å gjøre noe med enten innovasjonsideén eller elementer som er

sentrale for å iverksette den, i en viss periode og i en viss kontekst. Jeg mener bestemt at erfaring med konkrete eksempler gir nyttig kunnskap, og at en som forsker må tolke fenomener ut fra meningene folk gir dem (jf. Alvesson & Kärreman, 2007; Guba & Lincoln, 1982). Jeg mener ikke at det empiriske materialet jeg har opparbeida er et speil av virkeligheten. Det er utvikla i en bestemt kontekst, og er en konstruksjon som er utvikla i møte mellom meg som forsker og informantene. Likevel mener jeg at vi kan nærme oss sanne beskrivelser av virkeligheten ved å aktivt prøve å se fenomener fra ulike ståsteder (jf. Alvesson & Sköldberg, 2009; Kjørup, 2001).

Jeg har gjort en kvalitativ casestudie, og har beskrevet forskningsprosessen som abduktiv. At prosessen har vært abduktiv, innebærer at jeg har veksla fram og tilbake mellom empiriske og teoretiske tilnærminger, på en slik måte at den empiriske tilnærminga og den teoretiske tilnærminga har påverka hverandre gjensidig. Forskningsprosessen begynte ganske eksplorativt. Jeg gikk inn med relativt åpne spørsmål for å orientere meg i integreringsfeltet og arbeidet med introduksjonsprogram, for å forstå hvilke prosesser som foregikk og hva de ansatte i integreringstjenesten var opptatt av. Deretter førte interessante empiriske funn til at jeg trengte nye teoretiske tilnærminger, og forskningsprosessen ble gradvis mer teoretisk spissa.

Casen er en innovasjonsprosess i en bestemt kommune. Valg av case er gjort strategisk, på bakgrunn av at denne casen ga meg mulighet til å følge en innovasjonsprosess over tid, og fra et tidlig stadium. Case-undersøkelsen tar utgangspunkt i kommunens lærings-senter, som er en hovedaktør i innovasjonsprosessen. Den empiriske undersøkelsen har i hovedsak bestått av intervjuer, men også av noe materiale i form av dokumenter og observasjoner. Jeg har gjennomført tre intervjuer på ulike tidspunkt, for å få med tidsdimensjonen i innovasjonsprosessen. Videre har jeg intervjuet ansatte i ulike posisjoner og på ulike nivåer ved lærings-senteret, og utvalgte personer i samarbeidsorganisasjoner.

Analysestrategien går for det første ut på sortere datamaterialet i tidsperioder, inspirert av «temporal bracketing strategy» (Langley, 1999), og definere de kritiske hendelsene i innovasjonsprosessen ved å se etter endringer i idéer, resultater, individer, relasjoner og

kontekst (jf. Van de Ven et al., 1999). Denne strategien er valgt for å ta hensyn til tidsaspektet i innovasjonsprosessen, og bidrar til å sortere datamaterialet på en slik måte at jeg kan få oversikt over hendelser og handlinger på ulike nivåer og over tid (jf. Langley, 1999). For det andre handler analysestrategien om å identifisere institusjonelle logikker, oversettelser og oversettere i innovasjonsprosessen.

Forskningsprosessen som ligger til grunn for avhandlinga, har mer enn noe annet vært en læringsprosess. Metodiske valg og teoretiske perspektiver har bidratt til å forme funnene i avhandlinga, og valgene har både styrker og svakheter. Det at jeg først ganske langt ut i forskningsprosessen tok et endelig valg angående problemstilling og teoretisk perspektiv, har gjort at de innledende rundene – både når det gjaldt teoretisk og empirisk tilnærming – var ganske brede. Dette har styrka min kjennskap til forskning på tjenesteinnovasjonsprosesser og organisasjonsendringer, til integreringsfeltet generelt og den spesifikke prosessen, men det har også gått på bekostning av muligheten til å bore enda dypere i spesifikke problemstillinger knytta til spissinga av prosjektet.

Det at jeg bare har studert én case, kan ses på både som en fordel og som en ulempe. Det er en fordel på den måten at jeg har hatt mulighet til å gå dypt inn i det empiriske materialet. Det er en ulempe med tanke på at jeg ikke har noe sammenlikningsgrunnlag. Jeg kan si noe om hvordan lokale betingelser påvirker implementeringa i akkurat denne kommunen, men jeg har ikke mulighet til å si hvordan ting ville utvikla seg i en annen kontekst, eller til å sammenlikne ulike kommunale betingelser og strukturer.

I det neste kapitlet presenterer jeg min analyse av funnene i den empiriske studien.

## 5 Analyse av en innovasjonsprosess

---

I dette kapitlet gjør jeg rede for de empiriske funnene i studien, analysert ut fra perspektivene som er gjort rede for i kapittel 3. Dette kapitlet består av fem delkapitler. Det første delkapitlet er en gjennomgang av forløpet i innovasjonsprosessen. Her gis først en beskrivelse av den lokale konteksten som innovasjonsprosessen foregår i. Deretter følger en kronologisk redegjørelse for hendelser som kan knyttes til innovasjonsprosessen, og endringer som ble gjort i introduksjonsprogrammet i den kartlagte perioden.

Det andre delkapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmål nr. 1, om hvordan institusjoner bidrar til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen. Perspektivet om institusjonelle logikker brukes for å forklare de ulike samarbeidspartners ståsteder og forståelser og hvordan disse påvirker samarbeidet. Deler av materialet i dette delkapitlet er også beskrevet i et bokkapittel (Myklebø, 2019).

Det tredje delkapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmål nr. 2, om hvilke aktører som er involvert som oversettere, og på hvilke måter deres handlinger får betydning for innovasjonsprosessen. Her presenterer jeg prosessens kritiske hendelser, og knytter dem opp mot semiotiske, geometriske og politiske oversettelser av innovasjonsidéen. Videre presenteres oversetterne, og jeg viser hvordan oversettelsesrollen er delt mellom flere personer som utfører ulike typer oversettelser med ulike hensikter.

Det fjerde delkapitlet tar utgangspunkt i forskningsspørsmål nr. 3, om hvordan idéen om arbeidsretting formes gjennom oversettelser, og hvilke praktiske utfall den får. Den lokale forståelsen av innovasjonsidéen slik den framsto i begynnelsen av innovasjonsprosessen, sammenstilles med forståelsen av innovasjonsidéen mot slutten av den kartlagte perioden. Avslutningsvis i delkapittel 4 beskrives de praktiske utfallene av innovasjonsprosessen, før kapitlet avsluttes med ei oppsummering, i det femte delkapitlet.



## 5.1 Den lokale innovasjonsprosessen

Som en introduksjon til analysen beskrives her den lokale konteksten som innovasjonsprosessen foregår i. Dette innebærer en redegjørelse for hvordan det lokale introduksjonsprogrammet er organisert, og hva det inneholder, samt en kort beskrivelse av den lokale historikken. Videre gjør jeg rede for innovasjonsprosessen i korte trekk. Innovasjonsprosessen var intendert fra lokal ledelse i kommunen og ved læringscenteret, men hvordan forløpet i innovasjonsprosessen ble, henger sammen med valg som ble tatt underveis. I gjennomgangen deler jeg prosessen i tre bolker som jeg har kalt «framvekst av idéen», «rask implementering» og «videreutvikling». Denne inndeling er inspirert av «the model of rapid application» (Toivonen & Tuominen, 2009). Innovasjonsprosessen er ikke så lineær som en slik modell antyder, men ved å dele inn hendelsesforløpet i disse fasene illustrerer jeg et sentralt trekk ved prosessen: nemlig at idéen implementeres uten at det på forhånd har vært noen detaljert utviklingsfase.

### 5.1.1 Organisering av det lokale introduksjonsprogrammet

I case-kommunen er introduksjonsprogrammet organisert utenfor NAV og forvaltes av et kommunalt læringscenter. Læringscenteret ble oppretta i august 2009, da flyktingtjenesten, innføringsklasse for fremmedspråklige barn og tospråklige lærere ble samlokalisert med det som tidligere var et kommunalt voksenopplæringscenter. Læringscenteret besto da av seks enheter: grunnskole, spesialundervisning, norsk/samfunnskunnskap, flyktingavdeling, innføringsklasse og tospråklige lærere. Flyktingavdelinga og enheten for opplæring i norsk og samfunnskunnskap hadde sammen ansvar for deltakere i introduksjonsprogrammet. I 2015 hadde læringscenteret ca. 120 deltakere i introduksjonsprogram (Statistisk sentralbyrå, 2017). På grunn av et interkommunalt samarbeid var det i tillegg ca. 40 deltakere fra to mindre nabokommuner som deltok i læringscenterets opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

Læringscenteret er organisert etter det som Djuve et al. omtaler som «samordnetmodellen» (2017, s. 60), det vil si med én felles leder for introduksjonsprogram og undervisning

i norsk og samfunnskunnskap, men der målgruppene for de to enhetenes arbeid er forskjellige. Den felles lederen omtales heretter som rektor. De to enhetenes målgrupper er forskjellige fordi lærerne som underviser i norsk og samfunnskunnskap, også har ansvar for andre grupper enn de som deltar i introduksjonsprogrammet. Dette er personer som betaler for norskopplæring selv, men som omfattes av det samme undervisningstilbudet og fordeles etter spor på samme måte som deltakerne i introduksjonsprogrammet.

I januar 2015 besto flyktningsavdelinga av avdelingsleder, bosettingsansvarlig, kurs- og praksiskoordinator (heretter omtalt som praksiskoordinator) og fem programrådgivere, samt én person i 20 prosent stilling som var ansatt som døråpner og nettverksbygger mot private bedrifter. Hver programrådgiver hadde ansvar for å følge opp om lag 25 deltakere. Programrådgiverne utforma individuelle planer for introduksjonsprogrammet sammen med den enkelte deltaker. Programmet var i stor grad satt, men deltakerne kunne selv i stor grad velge hvilke kurs han eller hun ville delta på. Praksiskoordinatoren og programrådgiverne jobba tett sammen med planlegging og gjennomføring av kursene. Programrådgiverne meldte inn hva deltakerne ønska, og det ble initiert kurs ut fra deres ønsker, hva det var behov for på arbeidsmarkedet, og hva det var praktisk mulig å få til. Våren 2015 ble det tilbudt yrkesretta kurs innen helse, butikk, renhold, barnehage og hotell, i tillegg til en del andre slags kurs. Deltakerne hadde fire timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap daglig fram til lunsj, og deltok resten av programdagen på yrkesretta kurs, fagkurs og/eller mer fritidsretta aktiviteter.

Enheten for opplæring i norsk og samfunnskunnskap (heretter kalt norsk/samfunnsfag) besto i januar 2015 av avdelingsleder og tolv lærere. Et inntaksteam med representanter fra både flyktningsavdelinga og norsk/samfunnsfag avgjorde hvilket nivå deltakere skulle plasseres på ved oppstart i programmet. Deltakerne ble plassert i spor 1, 2 eller 3, og ble også nivådelt innenfor hvert spor, slik at det totalt var tolv klasser. Lærerne hadde ansvaret for hver sin nivådelte klasse. Dersom inntaksteamet var i tvil om hvilket nivå en deltaker befant seg på, eller dersom deltakeren var på et svært lavt nivå, ble han eller hun plassert i en mottaksklasse. I slike tilfeller ble deltakeren overført til en av de andre klassene så snart han eller hun var klar for det.

Da voksenopplæringa og flyktningtjenesten i 2009 ble samlokalisert, vedtok kommuneledelsen at omorganiseringa skulle evalueres etter en gitt periode. Evalueringa ble lagt ut på anbud, og evalueringa ble gjennomført våren 2012 av et konsulentfirma med bedriftsrådgivning som spesialitet. Evalueringa skulle kartlegge hvilke konsekvenser organisasjonsendringa hadde hatt, og eventuelle utfordringer læringscenteret sto overfor, samt gi råd om veien videre. Evalueringsrapporten danna et utgangspunkt for kommunens og læringscenterets arbeid med å forbedre introduksjonsprogrammet, og kan ses som et bidrag inn i framveksten av innovasjonsidéen.

Evalueringsrapporten konkluderte blant annet med at samarbeidet på tvers av avdelingene ikke var tilfredsstillende, at det var stort behov for faglig utvikling i alle avdelingene, og at det var for dårlig utveksling av informasjon, samt mye støy og konflikter. Rapporten beskrev flere alvorlige personalkonflikter i organisasjonen i tida etter samlokaliseringa, og at det var betydelig uro i forbindelse med ansettelse, struktur og ansvarsområder. Videre beskrev rapporten en stor overvekt av eldre arbeidstakere, spesielt i avdeling for norsk/samfunnsfag, hvor 14 av 16 ansatte var over 50 år. Ifølge rapporten hadde «vanskelige tilfeller» og eldre lærere som ville trekke seg litt tilbake fra den ordinære skolen, blitt omplassert til voksenopplæringa (både grunnskole og norsk/samfunnsfag) gjennom flere år. Ifølge rapporten var informasjonsflyten i norsk/samfunnsfag dårlig, og mange beslutninger ble tatt uformelt i små grupper uten at andre ble informert. Flyktningavdelinga hadde ifølge rapporten god informasjonsflyt. I forbindelse med evalueringa ble det gjennomført intervjuer og workshops, og det kom fram at ansatte ved både norsk/samfunnsfag og flyktningavdelinga tvilte på om alle ansatte ved senteret jobba mot samme mål. Ifølge rapporten var det en tendens i enhet for norsk/samfunnsfag til ikke å se mulighetene ved å samarbeide med andre avdelinger.

I det lokale introduksjonsprogrammet var det lagt opp til at deltakere ut fra målsettingene i sin individuelle plan ble sikta inn mot et arbeidsretta eller skoleretta løp. Et skoleretta løp ville si at deltakeren tok sikte på å fortsette i det ordinære utdanningssystemet etter fullført introduksjonsprogram, mens et arbeidsretta løp innebar at deltakeren

hadde ønske om å komme raskest mulig i jobb. Et arbeidsretta løp innebar små forskjeller fra et skoleretta løp, og dreide seg i hovedsak om at programrådgiver ville prøve å få vedkommende ut i arbeidspraksis og/eller språkpraksis i løpet av programperioden. Praksis var imidlertid aktuelt først når deltakeren hadde oppnådd et visst nivå i norsk – litt avhengig av type praksisplass og hva som var formålet med praksisen. Mange av deltakerne som ønska et arbeidsretta løp, kom ikke ut i praksis før helt mot slutten av programmet. En del av de svakeste ble aldri gode nok i norsk til å komme i praksis. For deltakere som ikke har kommet i arbeid eller ordinær utdanning når introduksjonsprogrammet tar slutt, tar NAV over oppfølgingsansvaret. I overgangen mellom introduksjonsprogrammet og NAV var det til dels dårlig planlegging og dialog mellom etatene. Noen deltakere kom også tilbake til læringscenteret og fortsatte i norskopplæring med støtte fra NAV.

### 5.1.2 Framvekst av idéen

I case-kommunens eksisterende introduksjonsprogram hadde skoleretta, klasserombaserte løp vært normalen, og det hadde vært opp til hver enkelt lærer å eventuelt legge opp alternative løp for deltakere med andre behov. Mot slutten av 2013 fikk læringscenteret signaler fra administrativ ledelse i kommunen om at introduksjonsprogrammet ga for dårlige resultater. Rådmannen hadde et konkret forslag om tettere samarbeid med NAV for å kunne legge opp til lengre sammenhengende kvalifiseringsløp. I løpet av vårsemesteret 2014 hadde representanter for læringscenteret møter med forskjellige offentlige og private arbeidsgivere, arbeidsmarkedsbedrifter og NAV lokalt. Samtalene ga innspill til en strategiplan for kvalifisering av flyktninger for perioden 2014–2017, som ble politisk vedtatt i juni 2014.

I strategiplanen ble det vektlagt at det eksisterende skoleretta løpet i kommunens introduksjonsprogram fungerte godt for mange, men at en del deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn ikke greide å nyttiggjøre seg den skoleretta opplæringa. Videre ble det skissert et systematisert alternativ for disse deltakerne. Her kom innovasjonsidéen tydelig fram. Idéen gikk ut på å etablere arbeidsretta kvalifiseringsløp for deltakere som ikke hadde reell mulighet for å kvalifisere seg til arbeidslivet gjennom tradisjonelle klasserom-

baserte og skoleretta kvalifiseringsløp. I de arbeidsretta kvalifiseringsløpene skulle undervisninga i større grad være tilpassa enkeltelevers behov, og målet for deltakerne skulle være å komme raskest mulig i arbeid. Case-kommunen er i henhold til SSBs klassifiseringer stor (Langørgen, Løkken & Aaberge, 2015). Arbeidsmarkedet i kommunen er prega av en stor offentlig sektor og få industriarbeidsplasser. Flyktningene som kommer i arbeid, gjør det i stor grad innenfor renhold, hotell, restaurant og andre tjenesteytende næringer.

Innovasjonsidéen dreide seg altså om å gjøre arbeidsretta kvalifisering til en integrert del av introduksjonsprogrammet i kommunen, blant annet ved å satse tyngre på kvalifisering i arbeidspraksis. Tanker og idéer om arbeidsretting i introduksjonsprogrammet hadde vokst fram over tid, men ble konkretisert og politisk forankra gjennom strategiplanen. Planen stadfesta at arbeidsretting av introduksjonsprogrammet ville kreve tilgang til et vesentlig større antall arbeidspraksisplasser enn læringscenteret hadde tilgang til på dette tidspunktet. Det ble skissert en firedelt strategi for å oppnå tilgang til nok arbeidspraksisplasser. Strategien innebar at læringscenteret skulle:

- arbeide mot langsiktige avtaler om arbeidspraksis med aktuelle arbeidsgivere i privat næringsliv, blant annet ved «å være best på oppfølging blant aktørene i markedet»
- opprette interne arbeidstreningsgrupper (introbedrifter) ved læringscenteret for at deltakere skulle få trene inn ord, begreper og forståelse gjennom praktisk arbeid, og dermed redusere gapet mellom deltakernes kvalifikasjoner og arbeidslivets behov
- arbeide mot mer gjensidig forpliktende samarbeidsavtaler med andre tjenesteområder i kommunen både om arbeidspraksis for deltakere og om gjennomføring av yrkesretta kurs
- arbeide mot forpliktende samarbeidsavtaler med arbeidsmarkedsbedrifter om arbeidstrenings-/arbeidspraksisplasser

Før strategiplanen ble vedtatt, hadde læringscenteret ingen forpliktende samarbeidsavtaler med verken private virksomheter, offentlige virksomheter eller arbeidsmarkedsbedrifter, og de hadde ingen arbeidstreningsgrupper.

### 5.1.3 Rask implementering

Møtene våren 2014 innleda en prosess retta mot å finne gode samarbeidspartnere og opprette langsiktige samarbeidsrelasjoner. Sommeren 2014 ansatte læringscenteret en pensjonert hotellmann med stort nettverk i 20 % stilling som næringslivskontakt. Hans stilling skulle dreie seg om å være døråpner inn mot hotellbransjen og næringslivet mer generelt. Læringscenteret jobba utadretta mot arbeidsmarkedet, og inngikk i februar 2015 forpliktende samarbeidsavtaler med et hotell og med ei avdeling ved et stort sykehjem om arbeidspraksisplasser. Læringscenteret inngikk også samarbeid med en atfføringsbedrift, og søkte i februar 2015 IMDi om kommunale utviklingsmidler til et samarbeidsprosjekt med den nevnte atfføringsbedriften og NAV.

Fra april 2015 ble innovasjonsideén satt ut i livet i form av to pilotprosjekt: ett ved hotellet og ett ved sykehjemmet. Pilotprosjektet varte fra midten av april til sommerferien – det vil si drøyt to måneder. Tre deltakere begynte i arbeidspraksis på hotellet med romrenhold, og elleve deltakere begynte i arbeidspraksis på sykehjemmet med pleie- og omsorgsoppgaver. En ny lærer ble ansatt for å drive med arbeidsretta norskopplæring – heretter kalt «praksislærer». Han underviste deltakerne i «arbeidsnorsk» to timer per uke ute på arbeidsplassene. Med arbeidsnorsk menes muntlig trening og innlæring av begrep som er viktige i jobben.

Læringscenteret inngikk i løpet av våren 2015 også avtaler om arbeidspraksisplasser med et tekstilvaskeri og med en bruktbuikk som ble drevet som arbeidstreningscenter i regi av kommunen. I august 2015 ble det satt i gang tre nye kvalifiseringsløp: ei arbeidstreningsgruppe med seks deltakere i læringscenterets kantine, ei gruppe med sju deltakere ved vaskeriet og ei gruppe med tre deltakere i bruktbuikken.

Samarbeidsprosjektet mellom læringscenteret, NAV og atføeringsbedriften fikk i mars 2015 vedtatt støtte fra IMDi for tre år (2015, 2016 og 2017). Det ble etablert prosjektgruppe og styringsgruppe, og lyst ut stilling som prosjektleder. I september 2015 tiltrådte prosjektlederen for samarbeidsprosjektet, og i oktober 2015 begynte tolv deltakere i et fulltids kvalifiseringsløp ved atføeringsbedriften. Alle de tolv deltakerne var nokså ferske i programmet.

I strategien og de lokale løsningene som ble skapt, var det spor etter idéer og praksiser fra andre kommuner. Mye var vagt med tanke på hvor idéene kom fra, men det var særlig tre modeller som ble nevnt som inspirasjonskilder. Disse omtaler jeg som modell 1, modell 2 og modell 3. Modell 1 innebar at kvalifiseringsarbeidet ble systematisert i atskilte skoleretta og arbeidsretta løp, der deltakere i arbeidsretta løp kom tidlig ut i praksis. Modell 1 innebar også en systematisering av samarbeidet med arbeidslivet, der det blant annet ble lagt stor vekt på tett oppfølging av arbeidsgivere fra introduksjonsprogrammets side. Modell 2 innebar en egen metodikk for deltakere på spor 1, det vil si deltakere med svært liten eller ingen skolebakgrunn. Metodikken gikk ut på at fagkurs i henholdsvis helse og renhold ble integrert i norskopplæringa, med påfølgende praksis i bedrift. I denne metodikken var det et suksesskriterium at deltakerne fikk tett oppfølging av fagpersoner i bedriftene (mentorer). Modell 3 innebar organisering av intern og ekstern praksis for deltakere på spor 1. Den interne praksisen besto av arbeidsstasjoner innenfor ulike yrker drevet av faglærte arbeidsledere. Deltakerne fikk først intern praksis, deretter ekstern praksis og så mulighet for jobb. Lokale virksomheter var involvert i et samarbeid om fagplaner, rutiner, arbeidsmetoder og ekstern praksis. Yrkesspesifikk begrepstrening ble vektlagt, blant annet ved bruk av bilder.

Læringscenteret hadde fått kjennskap til disse modellene via ulike kanaler. Alle tre modellene har vært framstilt av IMDi som eksempler på god praksis. Læringscenteret hadde fått kunnskap om modellene blant annet gjennom at programrådgivere hadde deltatt på seminarer i regi av IMDi hvor ulike arbeidsmetoder ble presentert. Når det gjelder modell 1, hadde noen fra ledelsen besøkt den aktuelle kommunen for å se hvordan de jobba. Modell 2 hadde læringscenteret fått utvida kunnskap om via en prosjektrapport. Modell

3 leste de om på IMDis hjemmesider, og fikk mer kunnskap om den ved at næringslivs-kontakten kontakta prosjektlederen for prosjektet.

I perioden fra april til oktober 2015 etablerte læringscenteret arbeidsretta kvalifiseringsløp på seks ulike arenaer, med til dels ganske forskjellig struktur og organisering. Løpene kan sorteres i fire typer som jeg kaller «mentorordning og fagopplæring», «lengre kvalifiseringsløp med støtte fra NAV», «intern kantinepraksis» og «arbeidstrening og arbeidsnorsk». Disse beskrives kort i det følgende.

### *Mentorordning og fagopplæring*

«Mentorordning og fagopplæring» beskriver kvalifiseringsløpene som ble gjennomført ved hotellet og sykehjemmet (se Tabell 8). Disse to kvalifiseringsløpene ble innført som pilotprosjekt. Deltakerne her fikk først forkurs ved læringscenteret, i henholdsvis hotell/service og pleie/omsorg, og var deretter gjennom en intervjusamtale hvor motivasjon og egnethet ble vurdert. Det var et poeng at deltakerne skulle tidlig ut i praksis – før de kunne språket godt nok til å stå på egne bein i arbeidslivet. For å få til dette var det ei forutsetning å ha en lærer som kunne følge dem opp og ha undervisning i arbeidsnorsk på praksisplassen. Begge steder var det en del av avtalen at deltakerne skulle få faglig opplæring og veiledning av mentorer på arbeidsplassene. Med «mentorer» menes her kollegaer med et særskilt ansvar for å følge opp deltakerne med praktisk hjelp, veiledning og opplæring. I starten fikk deltakerne ordinær norskopplæring tre dager i uka i sine respektive klasser, fordelt etter spor og nivå. Ved hotellet holdt de på denne modellen også etter pilotperioden, mens det ved sykehjemmet ble gjort en del endringer i løpet av den perioden kvalifiseringsløpet ble opprettholdt.

Fra høsten 2015 hadde deltakerne ved sykehjemmet fem dager praksis per uke, og fikk da to timer norskundervisning per dag ved at en norsklærer kom ut til sykehjemmet. Fra høsten 2016 ble modellen igjen endra til to fulle dager med undervisning og tre dager med praksis, for å hindre at arbeidsdagen ble oppstykket. Den ene dagen med undervisning foregikk da på karrieresenteret. Det var ei uttalt målsetting at deltakerne skulle få jobb – enten ved praksisbedriften eller i tilsvarende virksomhet.



Tabell 8: Seks ulike arbeidsretta kvalifiseringsløp igangsatt i 2015. Beskrivelse av type, praksisarena, arbeidsoppgaver, målgruppe, frekvens, kvalifiseringsløp og målsetting.

Type	Praksisarena	Arbeidsoppgaver	Målgruppe	Frekvens	Kvalifiseringsløp	Målsetting
Mentorordning og fagopplæring	Sykehjem	Pleie og omsorg for eldre	Relativt svake i norsk	5 dg. pr. uke*	Forkurs, mentorordning. All undervisning på sykehjemmet. Samarbeid med karrieresenter mot fagbrev.	Minst 50 % fullfører fagbrev
	Hotell	Romrenhold	Relativt svake i norsk	2 dg. pr. uke	Forkurs, mentorordning. Undervisning i arbeidsnorsk og hotellfag ved hotellet.	Få en fot innenfor, få erfaring og referanser
Lengre løp med støtte fra NAV	Attføringsbedrift / ulike bedrifter	Internt: trearbeid, kafé m.m. Ekstern: diverse	Nyankomne deltakere med lite utdanning	5 dg. pr. uke	All undervisning ved attføringsbedriften. Intern og ekstern praksis. Mulighet for 4-årig løp.	God kartlegging, Minst 75 % i arbeid eller utdanning
Intern kantinepraksis	Intern og kommunale kantiner	Tilberede og servere lunsj, holde orden på storkjøkken	Interesse for / erfaring fra kjøkken/matlagning	5 dg. hver 2. uke**	Erfarne kokker som veiledere. Ekstern praksis når deltakere har oppnådd grunnleggende kompetanse.	Rask kvalifisering til ekstern praksis, så jobb
Arbeidstrening og arbeidsnorsk	Bruktbutikk	Ta imot og sortere det som kommer inn i mottaket	Svake i norsk / spesielle behov	2 dg. pr. uke	Lærer er med deltakerne hele dagen. Undervisning i arbeidsnorsk på arbeidsplassen.	Lære norsk via praksis
	Tekstilvaskeri	Sortere tøy, fjerne ting fra lomene	Svake i norsk	2 dg. pr. uke	Undervisning i arbeidsnorsk på arbeidsplassen. Lite bruk av språk i arbeidssituasjonen.	Få erfaring og referanser

\*Fra august 2015

\*\*Fra august 2016. 2015/16: to dager praksis, tre dager undervisning.

### Lengre kvalifiseringsløp med støtte fra NAV

Et hovedpoeng med denne modellen var at den skulle gi mulighet for lengre sammenhengende kvalifiseringsløp (se Tabell 8) ved at NAV hadde en aktiv rolle gjennom hele eller store deler av introduksjonsprogrammet og i inntil to år etterpå. Attføringsbedriften bidro med lokaler og muligheter for intern arbeidspraksis. Målgruppa var nyankomne deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Kvalifiseringsløpet skulle vare i inntil fire år, og arbeidspraksis og norskopplæring skulle kombineres. Kvalifiseringsløpet skulle følge

en firetrinns modell med progresjon for hvert trinn. På trinn 1 hadde deltakerne to timer norskundervisning per dag, og tilbrakte så resten av dagen på attføringsbedriftens verksted med praktiske oppgaver og arbeidsnorsk. Målet for trinn 1 var å skape trygghet i gruppa og gjøre deltakerne kjent med rammer og struktur i norsk arbeidsliv. På trinn 2 fikk deltakerne arbeidspraksis ved en av attføringsbedriftens interne bedrifter – først to dager per uke, så gradvis økning av arbeidsmengde. Den resterende tida bestod av norskopplæring, veiledning og praksisrelaterte aktiviteter i grupper. Mål for trinn 2 var at deltakerne skulle få erfaring med norsk arbeidsliv. På trinn 3 fikk deltakerne ekstern arbeidspraksis. Antall praksisdager varierte ut fra deltakers behov og helsesituasjon, samt hvor mange dager bedriften hadde mulighet til å tilby. Mål for trinn 3 var å forbedre språket i en arbeidsrelatert setting, få relevant kompetanse med tanke på ordinær jobb, og få en god referanse og kontakter innenfor det lokale arbeidsmarkedet. Trinn 4 var å få en ordinær jobb. Gjennom de ulike trinnene skulle også deltakeres arbeidsevne bli avklart, slik at de som hadde nedsatt arbeidsevne eller spesielle behov, kunne få avklart aktuelle ordninger.

### *Intern kantinepraksis*

Dette løpet gikk ut på at deltakerne fikk intern praksis i læringssenterets kantine under opplæring av en kantineleder med mange års erfaring som kokk. Praksisen innebar grunnleggende matlaging, storkjøkken, servering og å sitte i kassa, samtidig som de fikk muntlig norsktrening (se Tabell 8). Den interne praksisen skulle være så kort som mulig, til de var gode nok til å begynne i ekstern praksis. Den eksterne praksisen skulle tilpasses deltakernes interesser og personlige egenskaper.

Først var kantinepraksisen i læringssenterets kantine, hvor deltakere tilberedte og serverte lunsj. Deltakerne var i praksis to dager i uka, og hadde vanlig undervisning de andre dagene. Etter hvert ble kvalifiseringsløpet utvida med to kommunale kantiner. Da begynte deltakerne sin interne praksis i den ene kantina, og ble flytta over til den andre når de hadde nådd et visst nivå, før de som siste trinn i løpet fikk ekstern praksis. Deltakerne hadde da annenhver uke i praksis og annenhver uke med undervisning på læringssenteret, og det var to og to grupper som bytta på å drive kantinene. Den ene kantina ble etter

hvert drifta av deltakere som var ferdige i introduksjonsprogrammet. I dette løpet var det ei uttalt målsetting at deltakere skulle komme i arbeid.

### *Arbeidstrening og arbeidsnorsk*

Praksisløpene ved bruktbuikken og tekstilvaskeriet var av typen «arbeidstrening og arbeidsnorsk» (se Tabell 8). Ved disse arbeidsplassene var det liten mulighet for at deltakerne kunne få jobb, og de ble heller ikke direkte kvalifisert til noe yrke. Målet med praksisen var å lære om norsk arbeidsliv, få gjøre noe praktisk og lære språk og begreper ved å gjøre, se, ta på og erfare. Både i bruktbuikken og ved vaskeriet hadde deltakerne lite kontakt med andre ansatte. Deltakerne var i praksis tirsdager og torsdager, og hadde ellers vanlig norskopplæring ved læringscenteret.

Bruktbuikken fungerte som arbeidstreningssenter, og for at læringscenteret skulle få ha deltakere der, måtte de selv ha ressurser til å følge dem opp. De tre deltakerne fra læringscenteret måtte dele på arbeidsoppgavene med brukere fra andre institusjoner som var i arbeidstrening. Deltakerne fra læringscenteret hadde ansvar for å ta imot, pakke ut og sortere ting som kom inn i mottaket. En norsklærer var med dem hele dagen, og de brukte buikken som arena for å lære språk.

Ved vaskeriet hadde deltakerne én time undervisning i arbeidsnorsk med en lærer fra læringscenteret, og resten av arbeidsdagen var de i vaskeriet. I begynnelsen var læreren sammen med deltakerne i vaskeriet hele dagen. Denne løsningen ble av mange oppfatta som dårlig utnytting av kostbare lærerressurser, og i løpet av høsten 2015 ble det ansatt en pedagogisk assistent som avlasta læreren noe. Våren 2016 prøvde læringscenteret å få til en slags mentorordning ved vaskeriet. De kjøpte fri en av de ansatte ved vaskeriet – en tidligere deltaker i introduksjonsprogrammet – som skulle fungere som mentor. Han fikk et pedagogisk opplegg fra læringscenteret og hadde undervisning i arbeidsnorsk samt var med deltakerne i vaskeriet. Fra høsten 2016 gikk læringscenteret tilbake til å ha en lærer ved vaskeriet, men kutta ned til én dag i uka, slik at deltakerne var i arbeidspraksis på egen hånd den andre dagen.

#### 5.1.4 Videreutvikling

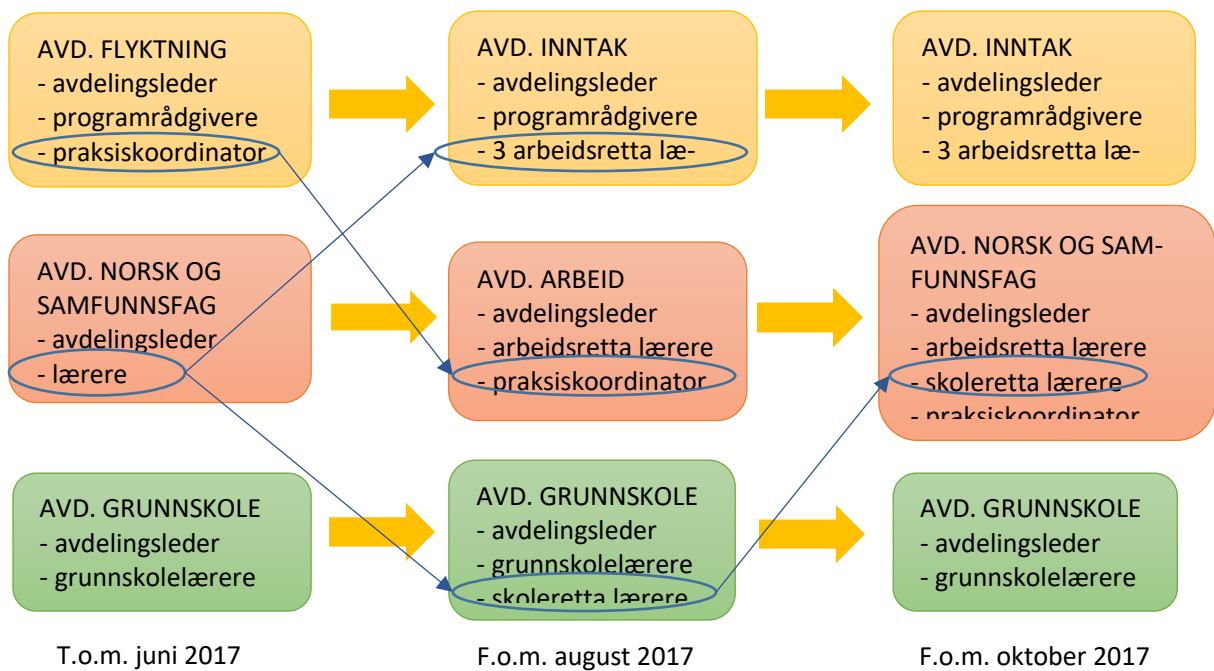
Fra august 2015 ble alle deltakere som hadde praksis to dager i uka – totalt 26 personer –, plassert i en felles klasse ved læringscenteret de tre andre dagene. Samtidig ble ansvaret for alle deltakere som var i arbeidsretta kvalifiseringsløp, samla på to programrådgivere.

Fra august 2016 fikk NAV prosjektmidler fra Fylkesmannen for å ha en veileder i 50 prosent stilling ved læringscenteret. Fra januar 2017 ble denne stillinga gjort fast. Samtidig oppretta NAV-kontoret et eget arbeidsintegreringsteam på seks personer som skulle ha ansvaret for all oppfølging av brukere med språklige og kulturelle utfordringer, uavhengig av innsatsbehov.<sup>7</sup> Teamet hadde tilgang til alle ytelser, både statlige og kommunale. Fra juni 2017 fikk NAV prosjektmidler fra Fylkesmannen til ei halv stilling til, slik at det fra høsten 2017 var to veiledere fra arbeidsintegreringsteamet i NAV som hadde kontor plass på læringscenteret tre dager i uka.

I løpet av vårsemesteret 2017 vedtok læringscenteret ny organisasjonsstruktur, som innebar to store endringer: For det første skulle flyktingavdelinga erstattes av «Avdeling inntak», som i tillegg til programrådgivere skulle bestå av tre lærere som hadde ansvaret for en «inntaksklasse» (se Figur 9). For det andre skulle avdelinga «Norsk og samfunnskunnskap» erstattes av «Avdeling arbeid», som skulle bestå av de fleste lærerne fra norsk/samfunnsfag, og praksiskoordinator, og ha ansvar for arbeidsretta norskundervisning og arbeidspraksis. Resten av lærerne fra norsk/samfunnsfag ble flytta over til den allerede eksisterende avdelinga «Grunnskole», som i tillegg til å ha et eksamensretta grunnskoleløp skulle ha ansvar for skoleretta norskundervisning. Den nye organisasjonsstrukturen ble iverksatt fra august 2017. Fra 1. oktober ble imidlertid «Avdeling arbeid» endra tilbake til «Norsk og samfunnskunnskap», og lærerne som ble flytta over til avdeling for grunnskole, kom tilbake (se Figur 9). De brede pilene i figuren angir endring av avdelinger, mens de smale pilene viser hvordan ansatte ble flytta rundt på.

---

<sup>7</sup> I NAV-systemet kreves det kartlegging og behovsvurdering av brukere for å finne rett innsatsbehov, som kan være standard, situasjonsbestemt, spesielt tilpassa eller varig tilpassa. Brukere følges opp av ulike avdelinger ettersom hva slags innsatsbehov de har.



Figur 9: Endring av organisasjonskartet ved læringscenteret.

Fra 1. oktober 2017 ble organisasjonsstrukturen derfor nesten slik den var før, med unntak av at praksiskoordinator hadde kommet i samme avdeling som lærerne i norsk/samfunnsfag, og at tre lærere var plassert sammen med programrådgiverne i den nye avdelinga Inntak. Formålet med den nye avdelinga Inntak var å gjøre ei grundigere kartlegging av nye deltakere enn tidligere. De tre lærerne skulle ha ansvaret for å undervise deltakerne i muntlig norsk til de nådde nivå A1, og skulle deretter komme med ei anbefaling om plassering på spor, og varsle ansvarlig lærer på aktuelt sporteam.

Gjennomgangen av forløpet i innovasjonsprosessen avsluttes høsten 2017, fordi det er så langt jeg har fulgt prosessen. Implementeringa av innovasjonsidéen var ikke avslutta på det tidspunktet.

## 5.2 Samarbeid på tvers av institusjoner

I dette delkapitlet vil jeg utforske det empiriske materialet for å belyse forskningsspørsmål nr. 1: Hvordan bidrar institusjoner til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen?

Som nevnt tidligere, var ikke samarbeid en strategi som ble valgt for å komme fram til innovative løsninger, men en nødvendig faktor i innovasjonen. Det viktigste elementet i strategiplanen var å få tilgang til mange flere arbeidspraksisplasser. Måten læringscenteret skulle skaffe praksisarenaer på, var i hovedsak å inngå langsiktige samarbeidsavtaler med private bedrifter, offentlige bedrifter og arbeidsmarkedsbedrifter. I tillegg var tverretatlig samarbeid mellom læringscenteret og NAV en del av innovasjonsstrategien.

Målet med inngåelse av samarbeidsavtaler, var å kvalifisere flere av deltakerne i introduksjonsprogrammet til det lokale arbeidsmarkedet. Samarbeidet var dermed en del av løsningen på problemet med at for få deltakere kom i arbeid etter at de var ferdige i introduksjonsprogrammet. *Problemet* ble definert av læringscenteret og den kommunale ledelsen, og idéer og forslag til løsninger på problemet kom *før* samarbeidsrelasjonene ble inngått. Samarbeidsrelasjoner og langsiktige avtaler med ulike aktører inngikk som sentrale elementer for iverksetting av innovasjonsidéen.

Delkapitlet er inndelt i fem bolker. Jeg tar først for meg samarbeidsrelasjoner internt ved læringscenteret, og hvordan institusjonelle forståelser har gjort seg gjeldende i samarbeidet. Deretter, i bolk 2, 3 og 4, ser jeg på samarbeidsrelasjonene med henholdsvis arbeidsgivere, NAV og attføringsbedriften, hvordan de institusjonelle logikkene kom til uttrykk i møtet mellom ulike aktører, og hvordan samarbeidsrelasjoner utvikla seg i løpet av innovasjonsprosessen. Til slutt i delkapitlet gis en oppsummering av funnene.

### 5.2.1 Det interne samarbeidet

Visjonen til læringscenteret var «Sammen om læring». Selv om programrådgivere og lærere formelt sett jobba mot det samme målet, nemlig å forberede deltakere til yrkeslivet eller videre utdanning, hadde de ikke i begynnelsen av innovasjonsprosessen nødvendigvis noen oppfatning av å jobbe tett sammen om et felles prosjekt. Programrådgivere og lærere framsto våren 2015 som to atskilte grupperinger, med til dels manglende kjennskap til og forståelse for hverandres kompetanser og tjenester. Det interne samarbeidet var i stor grad begrensa til en obligatorisk halvårig samtale mellom lærer, programrådgiver og den enkelte deltaker angående deltakers individuelle plan. Begge faggrupper var

opptatt av deltakerne og mente de hadde god innsikt i hva som var best for dem, men utveksla ikke nødvendigvis informasjon og tanker om deltakeres situasjon og videre kvalifiseringsløp for å samordne tjenestene sine.

Et problem som ble omtalt i begynnelsen av prosessen, var «et ødeleggende diskusjonsklima» ved voksenopplæringa. Dette innebar blant annet at lærere som hadde gjort seg positive erfaringer med alternative undervisningsformer, opplevde det som vanskelig å snakke om dette og dele «de gode historiene». For å kunne gjennomføre ønska endringer mente ledelsen at en måtte gjøre noe med det interne miljøet, og satte i januar 2015 i gang en arbeidsprosess for å bedre kommunikasjonen og dialogen internt i faggruppene og mellom faggruppene, og for å bedre samarbeidet på tvers. Denne prosessen ble drevet i samarbeid med to eksterne prosessveiledere.

Prosessveilederne leda flere fellesmøter og samlinger i løpet av våren og høsten 2015. De la blant annet vekt på anerkjennelse av at andre kan oppleve ting annerledes enn en selv, og dialogtrening: hvordan gi helsefremmende og læringsfremmende tilbakemeldinger, hvordan framsnakke prosjekter, og hvordan få fram de gode historiene. Målsettinger for prosessen, var at lærere og programrådgivere gjennom målretta gruppearbeid skulle erfare at de kunne lære av hverandre, at de skulle anerkjenne hverandres perspektiver og metoder, og at de skulle erfare at de sammen kunne finne gode løsninger. Imidlertid var det totalt sett bare noen få fellesmøter, og flere av informantene mente det ble satt av for lite tid til å følge opp samarbeidet.

### *Faggruppenes institusjonelle logikker*

Samtlige lærere i voksenopplæringa i case-kommunen hadde utdanning fra lærerskole eller praktisk-pedagogisk utdanning, og tilhørte dermed ei veletablert profesjonsgruppe. Programrådgiverne var ei gruppe med mer heterogen erfaringsbakgrunn. De tilhørte ikke én profesjon, men arbeida med det samme faget, nemlig oppfølging og veiledning av flyktninger i introduksjonsprogrammet. Lærernes kjernekompetanse dreide seg om pedagogikk, læring og norskfaget, mens programrådgivernes kjernekompetanse dreide seg

om relasjonskompetanse, karriereveiledning og arbeidsmarkedskunnskap. Faggruppenes kunnskaper og erfaringer var ikke integrert til en felleskompetanse.

Blant de ansatte ved læringscenteret, var det til dels en «kamp» om hvor læring skjer – om det er via teoretisk kunnskap i klasserommet eller gjennom praktiske erfaringer. Mange deltakere var skeptiske til at norskopplæring skulle skje ute i praksis. Programrådgivere tolka deltakeres skepsis til praksis som et uttrykk for kulturforskjeller: Mange kom fra samfunn der skole hadde vært et gode for de få, og opplevde derfor at skole ga høyere status enn arbeid (Elgvin & Friberg, 2014). For mange deltakere var det en uvant tanke at skole og læring kunne foregå utenfor klasserommet. Programrådgiverne mente at deltakerne etter hvert ville skjønne at praksis var til deres eget beste. De inntok dermed en ekspertrolle overfor deltakerne.

Flere lærere støtta imidlertid deltakernes ønske om «vanlig» skole, og tolka ønsket som et uttrykk for at deltakerne trengte tid til å finne seg til rette i sitt nye hjemland, og lære språket og kulturen, før de møtte arbeidslivet. Mens programrådgivere var opptatt av realitetsorientering, det vil si at deltakerne måtte forstå hva som kreves og hva som er realistisk å oppnå, var lærere i større grad opptatt av å støtte opp om deltakernes håp og drømmer. Sitatet under, illustrerer programrådgiveres oppfatning.

*«... den tilhørigheten til arbeidslivet [er] viktig, tenker jeg, å starte tidlig, fordi det må ikke bli en sånn verna plass her oppe, som bare skal være koselig. Noen elever synes jo det er forferdelig trivelig å være her. Det er fint det, men det må ikke bli så koselig at du aldri kommer deg videre. [...] hvis det er et arbeidsretta løp de skal inn på, så tror jeg det er ganske viktig å forholdsvis tidlig komme i kontakt med en arbeidsgiver. For det kan fort bli et sånt dulle-opplegg, ved at du bare flyr her og koser deg og lærer litt norsk og så går hjem. Programmet ditt blir for lite eller for dårlig. Det er ei utfordring vi har hatt, at vi ikke har klart å lage gode program for alle» (programrådgiver, våren 2015).*

Programrådgivere mente at de tok del i livet til deltakerne på en helt annen måte enn lærerne, fordi de hadde mange samtaler med dem én til én og hjalp dem med hverdagslige utfordringer. Lærere mente at de gjennom den daglige kontakten i klasserommet kjente deltakerne best fordi de så dem mer og oftere enn programrådgiverne. Det empi-



riske materialet antyder en noe manglende respekt for hverandres bidrag inn i introduksjonsprogrammet. Lærere omtalte programrådgiveres arbeidsoppgaver som mindre viktige enn norskundervisninga de selv drev med, og programrådgivere omtalte norskundervisninga på en måte som antyda at deltakere ville kunne lære like mye ved å være ute på en praksisplass.

Oppfatningene om *hvilke mål* de skulle arbeide mot i introduksjonsprogrammet, og *hvordan* de best skulle komme dit, varierte mellom de to faggruppene. Faggruppenes forståelser så ut til å være knytta til erfaringsbakgrunn og kjernekompetanse, og til kulturer og identiteter i profesjonen/faggruppa. Jeg tolker de ulike forståelsene som uttrykk for ulike institusjonelle logikker. Det er også grunn til å anta at det ligger noen overordna institusjonelle logikker i integreringsfeltets myndigheter, det vil si IMDi og Kompetanse Norge, som i stor grad er institusjonalisert lenger ned i hierarkiet (Waldorff & Greenwood, 2011).

Både IMDi og Kompetanse Norge skriver om arbeidsretting, men på litt ulik måte. IMDi skriver om «arbeidsretting av *introduksjonsprogrammet*», mens Kompetanse Norge skriver om «arbeidsretting av *norskopplæringen*». IMDis definisjon av arbeidsretting, og deres råd om hvordan kommuner bør jobbe, peker mot en praksisorientert logikk. Selv om også Kompetanse Norge anbefaler arbeidsretting, ved f.eks. å ha «fokus på språket som brukes i arbeidslivet», er deres oppdrag blant annet å følge opp prøvene i norsk og samfunnskunnskap, og de har dermed et annet perspektiv.

Kompetanse Norge, sammen med en del lærere, kan sies å være bærere av en utdanningsorientert logikk, mens IMDi og programrådgiverne i stor grad er bærere av en praksisorientert logikk. I den «utdanningsorienterte logikken» ligger det at utdanning og lærdom har en *verdi i seg selv*. Dette innebærer blant annet en forståelse av at alle mennesker bør ha ei (teoretisk) grunnutdanning. I den «praksisorienterte logikken» oppfattes utdanning og kunnskap som midler for å nå målet om integrering og selvforsørgelse.

Arbeidet til lærerne er organisert mot å forberede deltakere til å bestå norskprøver.

Dette støtter en forståelse der *kunnskapen i seg selv er målet*, og ikke det at det direkte

kvalifiserer (eller ikke) til et arbeidsforhold senere. Jeg fant at de som var bærere av en utdanningsorientert logikk, var opptatt av at deltakerne skulle utnytte sitt potensial når det gjaldt å tilegne seg kunnskap (språk), og mente det å finne et passende arbeid kom etterpå. Noe av kjernen i denne logikken er at utdanning har verdi i seg selv og er en viktig faktor i et menneskes dannelsesprosess.

I det lokale introduksjonsprogrammet, var det noen motsetninger og ulike oppfatninger når det gjaldt norskprøvene – både hvor viktige de var, og når de skulle tas. Norskprøvene ble av programrådgivere, i hvert fall i starten av prosessen, beskrevet som mindre viktige og bare et delmål på veien mot arbeidslivet. Lærere opplevde imidlertid å være ganske bundet av norskprøvene, og opplevde at både programrådgivere og NAV etter spurte prøveresultater. Programrådgivere hadde ofte pressa på for at norskprøvene skulle gjennomføres i henhold til planen, mens lærere ikke ønska at deltakerne skulle ta prøva for tidlig slik at de risikerte å stryke. Programrådgivere følte en sterkere forpliktelse overfor deltakeres individuelle planer, mens lærere ikke ville påføre deltakere ekstra nederlag og ekstra kostnader ved å måtte ta prøva på nytt.

Faggruppene så ut til å forholde seg noe ulikt til tidsramma for programmet, noe som kan henge sammen med deres oppgaver og mål. Programrådgiverne ble målt på andelen deltakere som kom i jobb eller utdanning etter programmet, mens lærernes mål i hovedsak har dreid seg om at deltakerne skal bestå norskprøvene. Målet i den utdanningsorienterte logikken, om å oppnå kunnskap på et visst nivå, kolliderte med det å skulle forholde seg til tidsramma på to år. I den praksisorienterte logikken ble det oppfatta som viktig å ha tydelige mål og forholde seg til dem, og det så ut til å være en større grad av aksept for de rammene som var gitt.

Lærere opplevde det som en viktig del av sine arbeidsoppgaver å sørge for at deltakerne var godt forberedt til prøvene. Med dette målet for øyet, var det noen lærere som så på alle avbrytelser fra den vanlige undervisninga som noe negativt. Dette var en holdning som gikk dårlig i hop med programrådgiveres ønsker om mer arbeidspraksis inkludert i introduksjonsprogrammet. Læreres og programrådgiveres oppfatninger av målene med introduksjonsprogrammet, speila på mange måter kravene fra myndighetene. Kravene

fra Kompetanse Norge og IMDi pekte i litt ulike retninger, noe som kanskje særlig bidro til å gjøre lærernes oppdrag mer utfordrende.

«... jeg tror norsklærere må tenke litt annerledes. Hvordan kan du i en praksisplass lære både begrep som gjør at du kan jobbe der, og norsk som gjør at du kan ta den norskprøva? [...] Jeg håper ikke det er så vanskelig å forene de to retningene, for begge kravene – både mer arbeidsretting og strengere krav til norskprøve – kommer jo fra myndighetene. Men jeg tror det ene kommer fra Vox [nå Kompetanse Norge] og Utdanningsdirektoratet og at det andre kommer fra IMDi og integreringsbiten» (*programrådgiver, våren 2015*).

I forbindelse med etablering av arbeidsretta kvalifiseringsløp var noen lærere bekymra for om deltakerne ville lære språket godt nok ved hjelp av arbeidsplassbasert opplæring. Andre lærere mente at det å praktisere språk, se og ta på fysiske gjenstander og utføre noe praktisk mens de lærte ordene, ville øke sjansen for positive læringsresultater – spesielt for deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Måten lærere tenkte og forsto læring på, tyder på ulike pedagogiske forankringer. Flere lærere var bekymra for om deltakerne virkelig ville lære det de behøvde, når det ble innført nye metoder, som arbeidsretting av norskopplæringa og arbeidsplassbasert opplæring. For andre lærere var endringene mer i tråd med deres egne oppfatninger og forståelser av hvordan læring foregår, og de tok avstand fra den tradisjonelle forståelsen – som sitatet under illustrerer.

«Dette med arbeidsplassbasert opplæring er svært kontroversielt for noen. Det er ikke alle pedagoger som tror at praksis er språkframkallende. Vi har ulike ståsteder når det gjelder hva vi mener bidrar til læring» (*norsklærer, våren 2015*).

Jeg har delt lærernes forståelser av læring inn i to ulike tilnærminger: tradisjonell og arbeidsretta. I den tradisjonelle forståelsen ligger det at norskopplæring bør komme *før* kontakt med arbeidslivet, og at opplæringa må ta den tida det tar, uavhengig av lengden på introduksjonsprogrammet. Noen lærere mente derimot at Kompetanse Norge hadde ei for akademisk tilnærming, og at norskprøvene var for akademisk lagt opp. Det var særlig to problemer med dette, ifølge lærere med ei arbeidsretta tilnærming. For det første ble norskopplæringa tvunget inn i ei bestemt form som gjorde det ekstra vanskelig for deltakere med lite eller ingen utdanning (spor 1-deltakere) å tilegne seg det nødvendige

stoffet; for det andre målte prøvene andre typer kunnskap og kompetanse enn deltakerne trengte for å fungere i samfunnet. Sitatet under illustrerer noe av problematikken som lærere for deltakere på spor 1 opplevde.

«... det er en veldig fortvilelse over å se på spesielt analfabeter som kommer og – de når bare et visst punkt. Vi klarer nesten alltid å heve dem over grensa til at de ikke er analfabeter lenger. Vi klarer å hjelpe dem med å knekke lese-koden. Det er første skritt. Men fra der og så videre da, så er det en lang vei hvis du skal følge et akademisk løp med ei lærebok og oppgaver på data, og du skal ha innleveringer, og du skal holde orden på papirene og sånne ting. Og du ser jo det ofte at studieteknikk og orden i sekk og i papirer, bare det er veldig vanskelig. For det er så uvant, ingen har levd på denne måten. Noen har sankt ved i skogen for å overleve, til bål, og de har en helt annen tilnærming til det å leve. Det er det som er erfaringen. Jeg tror det er for stort sprik mellom den erfaringen og måten tradisjonell undervisning drives på. [...] Samtidig som vi er pressa til å følge en tradisjonell metodikk for at våre elever også skal kunne meldes opp til eksamen, til test, og bestå. Så her er vi litt i en felle som lærere. Vi ser disse problemene, men på grunn av at andre trenger disse papirene – elevene trenger de jo også for å vise fram – så må vi også gjennomføre en del av det tradisjonelle, men som kanskje tar veldig lang tid fordi en må gjennom ting som er så fremmed og ukjent» (*norsklærer, våren 2015*).

Orientering mot arbeidslivet og vektlegging av arbeidspraksis og arbeidsretta kvalifisering var i stor grad institusjonalisert som en del av det flyktningefaglige arbeidet. Programrådgivernes arbeid var organisert mot tydelige målsettinger om at flest mulig deltakere skulle være i arbeid eller ordinær utdanning etter fullført introduksjonsprogram. I deres praksisorienterte forståelse hadde ikke grunnskolekompetanse noen verdi i seg selv, dersom det ikke hadde noen direkte verdi i den betydningen at det kvalifiserte til jobb, eller at deltakeren hadde en realistisk plan om videre utdanning der grunnskole var en del av utdanningsløpet. Dette illustreres i sitatet under.

«Noen lærere kan se det som et nederlag eller et mislykka løp dersom en deltaker avbryter grunnskolen fordi han har fått jobb. Men han har jo fått jobb og tjener sine egne penger! Da er ikke nødvendigvis grunnskole så viktig» (*programrådgiver, høsten 2015*).

## *Involvering og tillit*

Både blant programrådgivere og blant lærere var det en del negativ omtale av den andre faggruppas kompetanse og tjeneste. Lærere omtalte programrådgivernes ansvarsområder som mindre viktige enn sine egne, og programrådgivere snakka nedsettende om (enkelte) læreres undervisningsform og prioriteringer. Blant programrådgiverne eksisterte det oppfatninger om at (mange) lærere er «mer opptatt av at deltakerne skal lære grammatikk enn at de skal få seg en jobb».

Da pilotprosjektene starta opp våren 2015, ble fjorten deltakere fra sju ulike klasser tatt ut fra sine vanlige klasser to dager per uke. Lærere som ble berørt, opplevde at avgjørelsene om arbeidspraksis ble tatt bak deres rygg. Det var mye frustrasjon fordi ordningen gikk ut over deres arbeidssituasjon og undervisning. Frustrasjonen var med andre ord faglig betinga fordi den gikk ut over undervisninga, og den hang sammen med at lærere opplevde å bli holdt utenfor planlegginga. Sitatet under illustrerer læreres frustrasjon, og hvordan dette også kan ha hatt betydning for læreres (manglende) engasjement i endringene.

«Jeg tror nok at jeg kunne gjort mer, eller at lærere kunne gjort mer, men veldig ofte så er vi de siste som får vite om det, at elever skal ut i praksis. Da er alt ordna og arrangert og sånn. 'Å ja, vi har glemt å informere læreren.' Det er det vanligste, vil jeg påstå. Så det opplevde jeg nå også. Jeg bare fikk ei liste, 'Disse skal på sykehjemmet'. 'Oi, skal de det?' Og det også gjør jo at du ikke føler at det kanskje er min jobb å fokusere så veldig mye på det. For det var ingen som spurte meg om den eleven var klar for det ...» (*norsklærer, våren 2015*).

Samtidig var det tydelig fra programrådgiveres side at de hadde negative erfaringer fra tidligere forsøk på samarbeid med en del lærere, og at de følte seg overkjørt av læreres argumenter. Sitatet under, fra en lærer, illustrerer frustrasjon over manglende samarbeid, men illustrerer også lite tillit til og kunnskap om programrådgivernes tjeneste og relasjon til deltakerne.

«Det er mye bedre å bli involvert på forhånd, og en skulle tro det var til det beste for alle. Og vi ser den deltakeren hver eneste dag, i mange situasjoner. De [programrådgiverne] ser dem [deltakerne] når de stikker innom og skal spørre om noe eller skal ha hjelp til noe, eller i den samtalen to ganger i året.

Vi kjenner dem mye bedre enn de rådgiverne gjør. Så det er veldig rart at de ikke er interessert i å høre hva vi synes» (*norsklærer, våren 2015*).

I programrådgiveres omtale av lærere kom mange av de samme elementene fram. Også de var frustrert over manglende samarbeid, og følte at deres argumenter og synspunkter ikke nådde fram. Sitatet under illustrerer noe av dette, og viser også hvordan programrådgivere omtalte lærernes kompetanse og tjeneste med lite anerkjennelse og respekt.

«Lærerne er heldigvis i endring når det gjelder dette med praksis, og vil nok bedre kjøpe denne med at det skal også være tett oppfølging i fra lærer [i de nye arbeidsretta kvalifiseringsløpene], men det har alltid vært et sånn 'men da kan ikke praksisen være før etter klokka 12, kan ikke ta ut hele dager, for min undervisning er viktig'. Og det er klart, noen har en spesielt god undervisningsform, som fordrer at du er til stede, metoder som de bruker, mens andre ...» (*programrådgiver, våren 2015*).

Før pilotprosjektet ble iverksatt, uttalte praksiskoordinator at det måtte bli et veldig tett samarbeid mellom norsklæreren ute (praksislærer) og de som var inne i de vanlige klassene, men vedgikk samtidig at det kom til å bli utfordrende. I juni, da pilotprosjektet hadde pågått i nesten to måneder, hadde det ikke vært noe samarbeid mellom praksislærer og de sju klasseromlærerne. En årsak til dette var at praksislærer hadde nok med å etablere et undervisningsopplegg for deltakerne i pilotprosjektet, etablere gode relasjoner med arbeidsplassene og følge opp deltakerne slik at de ble best mulig integrert i arbeidsmiljøet. De sju berørte lærerne ble derfor ikke involvert i denne prosessen, men ble informert om metodikken og undervisningsopplegget i ei felles samling for alle ansatte på slutten av semesteret.

Programrådgivere oppfatta samarbeid med (enkelte) lærere som vanskelig fordi faggruppene i mange tilfeller hadde svært ulike oppfatninger om enkeltdeltakeres funksjon, språk og muligheter til praksis. Før innovasjonsprosessen, og før den omtalte rektoren ble tilsatt, opplevde programrådgivere at tradisjonelt orienterte lærere og deres pedagogiske argumenter hadde størst tyngde i diskusjonene om hvordan introduksjonsprogrammet skulle innrettes. Den nye rektoren var opptatt av å synliggjøre viktigheten av programrådgivernes kompetanse og tjeneste for kvaliteten på introduksjonsprogrammet. Han støtta opp om programrådgivernes synspunkter og ønsker når det gjelder økt

arbeidsretting, og fronta et pedagogisk perspektiv som verdsetter praksis og erfaringsbasert læring.

Mens flyktningavdelinga tidligere følte seg underlegne, kan forholdet sies å ha snudd i løpet av innovasjonsprosessen. Lærere som fortsatte å undervise i «vanlig» norsk inne på læringscenteret, samtidig som arbeidsretta kvalifiseringsløp ble etablert utenfor læringscenteret, følte at deres oppgaver og behov ble nedprioritert, og at ledelsen helst ikke ville høre om de negative konsekvensene av endringene. Sitatet under illustrerer dette.

«Hvis jeg skal si hva jeg tror, så går det veldig mye på at ledelsen her, de er opptatt av å oppfylle liksom ... ovenfra, regjeringen, lovforslag ... altså lenger opp, at de skal bli fornøyde så vi kommer i avisa og i ... altså, som et godt eksempel på at i [navnet på kommunen] har de fått det til. Men det er jo ingen som spør hvordan du har fått det til. Hva slags omkostninger det har, ikke sant [...] Det er mange sider her som jeg savner at lærerne blir trukket ... for vi blir sett på litt som ... litt vanskelige, da, hvis vi sier noe [...] når vi tar opp ting på avdelingsmøter og sånn, så er det sånn: Ja, men vi har ikke mer ressurser, og da er det liksom ... det hjelper ikke å si noe, så du kan like gjerne tie stille»  
(norsklærer, høsten 2017).

Motsetningene mellom programrådgivere og lærere, og mellom lærere som var tradisjonelt orientert og arbeidsretta, kan ses som uttrykk for ulike institusjonelle logikker, som bunner i ulike normer i faggruppene og ulike strukturelle betingelser. Samtidig var det individuelle forskjeller innad i faggrupperingene, blant annet fordi folk forholdt seg på forskjellige måter til normer og strukturer. Sosiale normer er ikke noe som er gitt. Vi lærer sosiale normer grunnleggende sett gjennom andres atferd og gjennom hvordan andre reagerer på våre handlinger. Normer må fortolkes dersom de skal benyttes på nye situasjoner (Østerberg & Engelstad, 1995). Dette innebærer at ulike personer reagerer ulikt på endringer.

### *Utvikling av tverrprofesjonelt samarbeid*

Fem norsklærere var involvert i de arbeidsretta kvalifiseringsløpene høsten 2015. Sammen med to programrådgivere, kantinelederen, prosjektleder for samarbeidsprosjektet, praksiskoordinator og næringslivskontakt hadde de faste ukentlige møter i det som ble

kalt «Team arbeidsretting». Praksislærer fikk en lederrolle i dette teamet. De som var involvert i de arbeidsretta tiltakene, organiserte seg i et eget team fordi de opplevde behov for tettere samarbeid. I dette teamet var det ingen «tradisjonelt orienterte» lærere, og medlemmene i teamet slapp dermed å forholde seg til motstand omkring kjernen i innovasjonsidéen. Deltakerne i teamet respekterte hverandres kompetanse og var opptatt av å lære av hverandre. Lærerne som sto på utsida av denne gruppa, ble imidlertid ikke en del av samarbeidet og var ikke involvert i utviklinga av de arbeidsretta kvalifiseringsløpene. Denne organiseringa kan på den ene sida ha bidratt til å forsterke de motstridende institusjonelle logikkene, ved at de i mindre grad ble konfrontert med hverandres perspektiver og synspunkt. På den andre sida kan også konfrontasjon bidra til sterkere motsetninger

Det viste seg nemlig at medlemmene i Team arbeidsretting oppfatta seg som ei samling av personer som så stort på ting, var positive og rause med hverandre, og ikke forventa at noen andre skulle ha opplegget klart, men gikk inn og var med og forma det. Det empiriske materialet antyder at yngre lærere og lærere med variert erfaringsbakgrunn var mer praksisorienterte enn de som var eldre og hadde en mer klassisk lærerbakgrunn. Denne sammenhengen kan skyldes at det var mindre endringsvilje blant de eldre lærerne, og at det var yngre og mer endringspositive lærere som var med i Team arbeidsretting og dermed ble «sosialisert» inn i dette perspektivet. Sitatet under fra en relativt nyansatt lærer illustrerer hvordan medlemmene i teamet ikke opplevde den motstanden som hadde eksistert mellom (deler av) faggruppene tidligere.

«... det jeg forstår, er at det har på en måte vært ... Lærerne har på en måte vært én gjeng, ikke sant – norsklærerne og så har du grunnskolelærerne, og så har du programrådgiverne – at det har på en måte vært veldig sånn 'vi er vi, og dere er dere', på en måte, og så litt sånn gnisninger mellom avdelingene – men at vi på en måte nå greier å jobbe i team og ... Ikke sant, det er jo de samme deltakerne, og det er jo de samme vi jobber for, og vi har fått til å kutte ut barrierene, det er ... Jeg snakker like mye med [programrådgiver i teamet] som de andre norsklærerne, på en måte» (*norsklærer, høsten 2015*).



Yngre og mer praksisorienterte lærere så i mindre grad motsetninger mellom seg selv og flykningtjenesten i forståelser og målsettinger angående kvalifisering av deltakere i introduksjonsprogrammet. At «arbeidsretta» lærere i stor grad hadde samme tilnærming som programrådgivere er også skissert i Tabell 9.

Tabell 9: Forskjeller og likheter mellom tradisjonelle lærere, arbeidsretta lærere og programrådgivere når det gjelder kultur, identitet, forståelser og målsettinger.

	Voksenopplæring		Flykningtjeneste
	Utdanningsorientert logikk	Arbeidsrettingslogikk	Praksisorientert logikk
Kultur/ identitet	Individuelt orienterte	Kollektivt orienterte	Sammensveisa
	Lite samarbeid, ikke alltid rom for å dele «de gode historiene»	Samarbeidsorienterte, deler erfaringer, stor takhøyde	
	Orientert mot skole, utdanning, kunnskapstilegnelse	En fot i hver leir: opptatt av kunnskapstilegnelse, orientert mot omverdenen	«Arbeidslivsekspert», orientert mot samfunnet og omverdenen
Forståelser	Deltakere må snakke godt norsk før de skal ut i praksis	Opptatt av alternative læringsstrategier, erfaringsbasert læring	Praktiske erfaringer bidrar til læring
	Viktig å bevare drømmer	Deltakere må forstå hvordan ting fungerer, og hva som kreves	
	Arbeidslivet er «tøft, ikke egne som arena for læring og integrering	Arbeidslivet kan, med riktig oppfølging, være en ressurs for læring og integrering	Arbeidslivet er en ressurs for læring og integrering
Målsettinger	Norskprøver / lære norsk	Deltakere skal klare norskprøve og komme nærmere arbeidslivet	Arbeid som hovedmål alltid

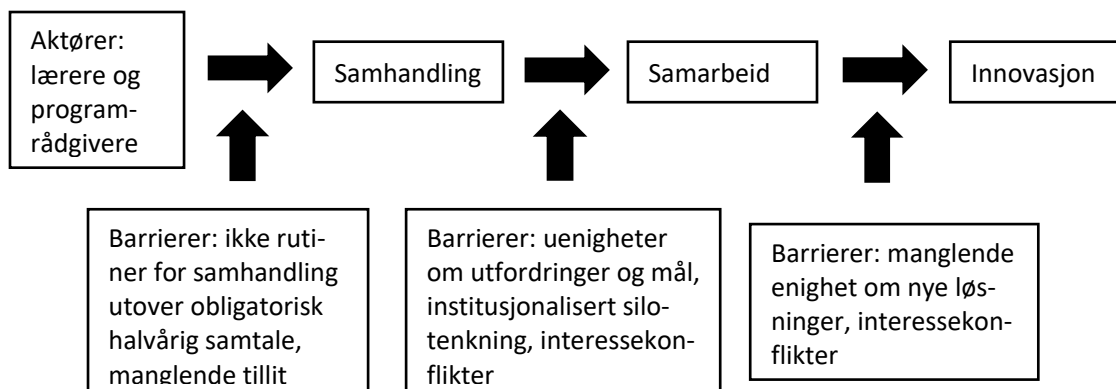
I den nye inntaksavdelinga som ble etablert høsten 2017, jobba tre lærere fra Team arbeidsretting med å kartlegge alle nye deltakere med tanke på tidligere utdanning, arbeidserfaring og nivå i muntlig norsk, og med å drive opplæring i muntlig norsk inntil nivå A1. Lærerne samarbeida tett med programrådgivere og de to veilederne fra NAV som hadde kontor plass ved lærings senteret. Etersom deltakere nådde nivå A1 i muntlig norsk, eller dersom de allerede var på dette nivået eller høyere, ble de sendt videre til en vanlig klasse. Overføringa foregikk ved at lærerne i inntaksklassen ga informasjon til kontaktpersonen for det aktuelle sporet, og at kontaktpersonen da tok et møte med de aktuelle lærerne for å innplassere deltakeren i rett klasse. I overføringene har det vært

noen gnisninger på grunn av ulike ståsteder, ulike mandat og ulike institusjonelle rammer. Sitatet under illustrerer noen av vanskelighetene rundt samarbeidet mellom inntaksklassen og avdeling for norsk og samfunnskunnskap, fra en av inntakslærernes perspektiv.

«Vi skal bare drive muntlig. Vi kan på en måte si en del observasjoner og på en måte si noe om læringsstrategien og sånt til eleven, men vi har ikke noe skriftlig arbeid å legge ved [...] Og da tenker jeg at da må vi imøtekomme hverandre og ... For det er jo litt av hele utfordringen her på huset, at ... før har det vært flyktningekoordinatorer, ikke sant, nede, lærerne oppe. Og så er det manglende forståelse for hverandres både situasjon og utfordringer og sånt. Og jeg ser at det er litt det samme. Lærerne på sine lærermøter – hvor jeg også for så vidt kunne godt ha vært med – forstår ikke hvorfor vi driver som vi gjør på inntaksklassen. Det har vært fulle klasser, så det har på en måte ... De har vegret seg mye i høst for å ta imot nye [deltakere]. Mens vi kan jo ikke sitte på deltakere som på en måte vi ... Vi har på en måte et veldig klart mandat. Det er dette vi skal drive opplæring i. Og vi har et veldig stort sprik allerede. Så vi har på en måte måttet sende videre, ja. Så det er sånne ressurser ... krangel om ressurser, rett og slett» (*norsklærer, høsten 2017*)

Læringscenteret hadde en visjon om internt tverrfaglig samarbeid, der lærere og programrådgivere skulle utveksle informasjon og jobbe mot samme mål for å kunne gi deltakerne et best mulig introduksjonsprogram med integrerte tjenester. I Team arbeidsretting oppnådde de dette, og i Avdeling inntak oppnådde de dette. De arbeidsretta lærerne hadde elementer av både av den utdanningsorienterte og den praksisorienterte logikken, og brøt med motsetningene som hadde vært mellom faggruppene tidligere. I Avdeling inntak var det høsten 2017 et tverrfaglig miljø, hvor lærere, programrådgivere og NAV-representanter arbeida tett sammen.

I Figur 10 er modellen til Torfing (2016) brukt for å tydeliggjøre hvordan samarbeidet mellom lærere og programrådgivere kan ses fra et prosessperspektiv, og hvilke barrierer som er identifisert mellom de ulike stegene i prosessen. Modellen brukes til tross for at samarbeidet på vei mot implementering av innovasjonsidéen ikke framstår så lineært som figuren antyder.



Figur 10: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer i samarbeidet mellom lærere og programrådgivere.

Gjennomgangen av det empiriske materialet har synliggjort noen faktorer som bidro til å hindre samhandling mellom lærere og programrådgivere. Både lærere og programrådgivere ga uttrykk for at de ønska mer samhandling, men manglende rutiner for å samhandle, tidligere negative erfaringer og manglende tillit bidro til at samhandling i en del tilfeller ble oppfatta som vanskelig. Noen lærere og programrådgivere ga imidlertid uttrykk for at samhandling på tvers av faggrupper var uproblematisk. Faktorer som var til hinder for samarbeid, var blant annet at faggruppene til dels var uenige om målene for samarbeidet, at de hadde ulike interesser inn i samarbeidet, og at de ikke tok tilstrekkelig hensyn til hverandres ulike oppgaver og kompetanser. Implementering av innovasjonsidéen ble til dels hemma av protester (hovedsakelig fra lærere) angående negative konsekvenser av de nye løsningene. Imidlertid kan disse protestene også ha bidratt til å gjøre løsningene bedre, ved at uintenderte negative konsekvenser ble tatt hensyn til i den videre utviklinga av løsningene.

### 5.2.2 Samarbeid mellom læringscenteret og arbeidsgivere

For læringscenteret var det avgjørende å etablere et godt samarbeid med lokale arbeidsgivere for å få operasjonalisert innovasjonsidéen. Praksiskoordinator og næringslivskontakt prøvde seg fram og tok kontakt med arbeidsgivere de trodde kunne være aktuelle for et samarbeid. De så først og fremst etter praksisplasser hvor det ikke var nødvendig å kunne norsk på et høyt nivå, og hvor det fantes arbeidsoppgaver som ikke krevde ekspertkompetanse. I samarbeidsrelasjonene med arbeidsgivere var målet å finne gode og

varige løsninger for praksisarenaer der flere deltakere kunne ha praksis samtidig og der stadig nye kull med deltakere kunne få innpass. I løpet av den kartlagte perioden var det bare i to samarbeidsrelasjoner at arbeidsgiver tok aktivt del i opplæring og oppfølging av deltakere – dette var i de to pilotprosjektene. Jeg ser i det følgende på hvordan ulike institusjoner og institusjonelle logikker virka inn på samarbeidet mellom læringscenteret og de to arbeidsgiverne – henholdsvis hotellet og sykehjemmet.

### *Etablering av samarbeid med hotellet*

Samarbeid med hotellet ble etablert ved at næringslivskontakt henvendte seg til hotelldirektøren. Han kontakta akkurat denne hotelldirektøren fordi hotellet tilhørte en hotellkjede med en visjon om å ta samfunnsansvar. Næringslivskontakt mente at verdiene og holdningene som lå til grunn for visjonen, var et lovende utgangspunkt for samarbeid. Hotelldirektøren var positiv til et samarbeid, mye på grunn av at dette var en mulighet til å ta samfunnsansvar, som han ble målt på av ledelsen i hotellkjeden. Læringscenterets krav til samarbeidet var at det måtte settes av tid til muntlig og skriftlig norsktrening for deltakerne, at deltakerne måtte få trene på å stå i en vanlig jobb, og at hotellet måtte greie å følge dem opp faglig.

Næringslivskontakt og praksiskoordinator var opptatt av å formidle at de ville følge opp hotellet og deltakerne tett. Da pilotprosjektet ble iverksatt med tre deltakere i renholdspraksis tirsdager og torsdager, var både næringslivskontakt og praksislærer til stede én dag i uka. Praksislærer underviste i arbeidsnorsk, og næringslivskontakt underviste i hotellfag og service. Den tette oppfølginga bidro til å styrke deltakerne når det gjaldt både språk og faglig kompetanse. I tillegg bidro tett oppfølging til å trygge arbeidsgiver. Hotelldirektøren var svært begeistra for den aktive rollen læringscenteret tok i samarbeidet, som sitatet under illustrerer.

«Av og til når du får henvendelser fra NAV, så opplever jeg at det er mer 'Her har du vedkommende, så ser vi han igjen om tre måneder. Han må klare seg selv'. Men det blir ikke riktig. Det handler om integrering i det norske arbeidslivet, og du vet kanskje at de som kommer hit, de har nok en annen historie og en ryggsekk med seg som er litt annerledes enn oss andre. Det at oppfølgingsprogrammet fra [læringscenteret] er så bra, var helt avgjørende. De har

valgt oss, men vi har også valgt dem. Da var det viktig for oss å gå 110 prosent i samarbeid med [læringscenteret], i stedet for å gjøre *litt* med flere aktører» (hotelldirektør, våren 2015).

Læringscenteret gjorde en grundig jobb med å velge deltakere som var motiverte for jobben. De første deltakerne som fikk praksis ved hotellet, var ferdige i introduksjonsprogrammet, men hadde ikke fått jobb og fikk fortsatt norskundervisning ved læringscenteret med stønad fra NAV. De ble valgt på bakgrunn av sterk motivasjon og at læringscenteret hadde tro på at de ville lykkes og være gode ambassadører for læringscenteret, slik at det ble lettere å få praksisplass for andre deltakere senere. Dette var også en faktor som hotelldirektøren verdsatte, og som bidro til at han mente at også hotellet måtte strekke seg langt i samarbeidet.

Ledende renholder ved hotellet var mentor for deltakerne i praksisen. Hun trivdes svært godt i rollen; hun fikk mulighet til å lære bort faget sitt, jobbe på en ny måte og bruke sine pedagogiske evner. I løpet av prosessen utvikla hun et nært samarbeid med praksislærer, der hun blant annet kom med innspill til norskundervisninga. Generelt opplevde læringscenterets og hotellets representanter at det var en god kjemi, og at de forsto hverandre. Hotelldirektøren opplevde at læringscenteret forsto hotellets behov for støtte i relasjonen til deltakere, slik at de ikke risikerte å bli sittende med deltakere som ikke fungerte i arbeidssituasjonen. Læringscenteret opplevde samtidig at hotellet tok deltakernes praksis og kvalifisering på alvor.

Hotelldirektøren gikk i utgangspunktet med på samarbeidet for å gjøre noe samfunnsnyttig, og dermed tilfredsstillende sine overordnede, men oppdaga at det hadde flere utilsiktede positive konsekvenser, blant annet at deltakernes tilstedeværelse bidro positivt til arbeidsmiljøet. Selv om hotellet skifta eier to ganger i løpet av prosessen, og dermed ble del av andre hotellkjeder, fortsatte samarbeidet.

### *Pleiepraksis med mentorer på sykehjemmet*

Forut for pilotprosjektet hadde læringscenteret allerede én deltaker i arbeidspraksis på sykehjemsavdelinga, men denne og liknende praksisplasser ved sykehjemmet krevde at deltakere hadde bestått norskprøve 2 i muntlig norsk. Det var avdelingssykepleier ved

avdelinga som ønska å utvide samarbeidet og ha flere deltakere i arbeidspraksis. Dette forslaget ble godt mottatt av læringscenteret. Fra læringscenterets side var det ei forutsetning at de måtte gå bort fra språkkravet. Samarbeidsavtalen ble inngått med begeistring fra læringscenterets side, men den sto og falt på avdelingssykepleier, og var ikke forankra i sykehjemledelsen.

Ei gruppe på tolv deltakere hadde vært gjennom helsefaglig forkurs ved læringscenteret, og hadde lyst til å arbeide mot fagbrev i helse- og oppvekstfag. Disse deltakerne ble kalt inn til «jobbintervju», og etter at læringscenteret hadde forvissa seg om at de var motiverte og klar over hva praksis-jobben innebar, fikk de tilbud om praksis på sykehjemmet med pleie- og omsorgsoppgaver. Deltakerne var på ulike nivåer i norsk og hadde stor variasjon i utdanningsbakgrunn – fra ikke fullført grunnskole til noe universitetsutdanning. På grunn av den store spredningen tilhørte deltakerne sju forskjellige klasser ved læringscenteret.

Avdelingssykepleieren ved sykehjemmet hadde konkrete forventninger til samarbeidet. Hans hensikt med samarbeidet var å få «flere hender» til å utføre oppgavene ved avdelinga, og dermed kunne avlaste sine egne ansatte. Dette var han helt åpen om overfor læringscenteret, og de anerkjente hans hensikter som legitime. Fra læringscenterets side var betingelsene de samme som ved hotellet: at deltakerne fikk ordentlige arbeidsoppgaver og at de fikk trene på å stå i en vanlig jobb, at det skulle settes av tid til muntlig og skriftlig norsktrening, og at avdelinga måtte følge dem opp faglig. Sitatet under illustrerer læringscenterets forståelse av samarbeidet som en «vinn–vinn-situasjon», med forbehold om at arbeidsgiver forsto begrensningene i deltakergruppa.

«... det de sliter med på [sykehjemmet] og alle sånne institusjoner, det er jo at de har for få hender. Da tenker han [avdelingssykepleier]: 'Hva kan vi gjøre her for å løse det? Kan vi løse det ved å opprette en opplæringsarena her?' Og det er klart at hvis han får det til å fungere med sitt personale og sine overordna, så er jo dette gull verdt for oss. Jeg ser bare positivt i å prøve det med vår gruppe. Men det må være realistisk, og du kan ikke forvente at den gruppa vår går inn og tar ansvar fra dag én. Her er det en sånn progresjon som en må få over tid. Jeg var der i går og avklarte litt forventninger i forhold til dette. At vi er på samme sted der, er veldig viktig» (*praksiskoordinator, våren 2015*).

Avdelinga på sykehjemmet som deltakerne skulle inn i, var prega av dårlig arbeidsmiljø og svært høyt sykefravær, og avdelingssykepleier mente at det å ha personer i praksis kunne være bra for arbeidsmiljøet. Avdelingssykepleiers hovedmålsettinger med samarbeidet var altså å løse problemer ved sin egen avdeling, ved å utnytte en mulighet til å få ekstra arbeidskraft. Det at han kunne gjøre noe samfunnsnyttig ved å bidra til at deltakere i introduksjonsprogrammet fikk arbeidspraksis, var en positiv bieffekt. Sitatet under illustrerer hans ambisjoner og ønsker for avdelinga.

«... jeg tror jeg kan greie å skape arbeidsglede. Det er det jeg prøver. Vi har veldig stramme rammer, så her må vi tenke annerledes. Jeg klarer ikke å levere tjenestene våre innenfor rammene, så hvis vi ikke tenker arbeidsglede og utenfor rammene, så fortsetter vi et underskudd økonomisk og en human slitasje som jeg ikke kan stå for» (*avdelingssykepleier, våren 2015*).

Avdelingssykepleieren la vekt på å involvere de ansatte i planlegginga av prosjektet. Fire hjelpepleiere fikk rollene som mentorer for praksisdeltakerne, og fungerte også som ambassadører for ordningen overfor de andre ansatte. På samme måte som ved hotellet, erfarte sykehjemsavdelinga at rollen som mentor ga ansatte en ny faglig stolthet. Sitatet under utdyper den positive erfaringa med mentorordningen, og hvordan samarbeidet også var lønnsomt produksjonsmessig.

«... de får mer arbeidsglede ved å veilede. Plutselig er det noen som er interessert i jobben deres. Dette er lavt utdanna mennesker, så det er utrolig lite som skal til for å løfte opp lite grann. Plutselig kan en hjelpepleier kanskje betjene to-tre elever, og gjøre i det minste dobbelt så mye, om du tenker produksjon. Og de får spart kroppen sin – det er et hardt yrke – de får lettelse fysisk og kan faktisk levere mer, og får større arbeidsglede. Vi har redusert sykefraværet på min avdeling fra 33 % til 5,4 %. Det skyldes definitivt ikke normale sesongvariasjoner. I tillegg greier vi å holde budsjettene. Vi har tatt ned nesten to årsverk» (*avdelingssykepleier, våren 2015*).

Da pilotprosjektet hadde pågått i to måneder, hadde sykefraværet gått kraftig ned ved avdelinga. Avdelingssykepleier mente dette var en gevinst av samarbeidet, fordi det ble flere til å utføre oppgavene ved avdelinga slik at de ansatte fikk avlastning, det ble et mer positivt arbeidsmiljø ved at det kom nye personer inn som var interesserte i å lære faget, og både mentorene og de andre ansatte fikk et faglig løft ved at det kom noen som var interessert i jobben deres.

For sykehjemmets del var et videre samarbeid betinga av at pilotprosjektet lyktes, det vil si at det ikke gikk ut over «produksjonen» og at de ansatte opplevde det som positivt. Erfaringene fra pilotprosjektet var at deltakerne hadde lært fort og etter hvert avlasta avdelinga en god del. De ansatte hadde fått bedre tid til faglig utviklingsarbeid, rapportering og andre oppgaver, og sykefraværet hadde gått betydelig ned. Avdelingssykepleiers forventninger ble innfridd, og mer til. Fra læringscenterets side var det et mål at arbeidspraksisen skulle bidra til at deltakerne fikk jobb, gjerne ved sykehjemmet. For avdelingssykepleier var målsettingene med samarbeidet i første rekke å avlaste de fast ansatte. Selv om alle deltakerne fikk sommerjobb ved sykehjemmet, var det ikke et hovedmål for sykehjemmet å ansette dem. Det at målsettingene til læringscenteret og sykehjemmet var forskjellige, var begge parter innforstått med, og det utgjorde ikke noe problem for samarbeidet.

### *Møte mellom arbeidslivets og integreringsfeltets logikker*

I pilotprosjektene handla det mye om å utnytte hverandres ressurser til felles beste. I selve praksissituasjonen dreide det seg om deltakernes arbeidskraft, energi og motivasjon sammen med mentorenes fagkunnskap, erfaring og kompetanse, som sammen bidro til *merviten*, større produksjon og bedre arbeidsmiljø.

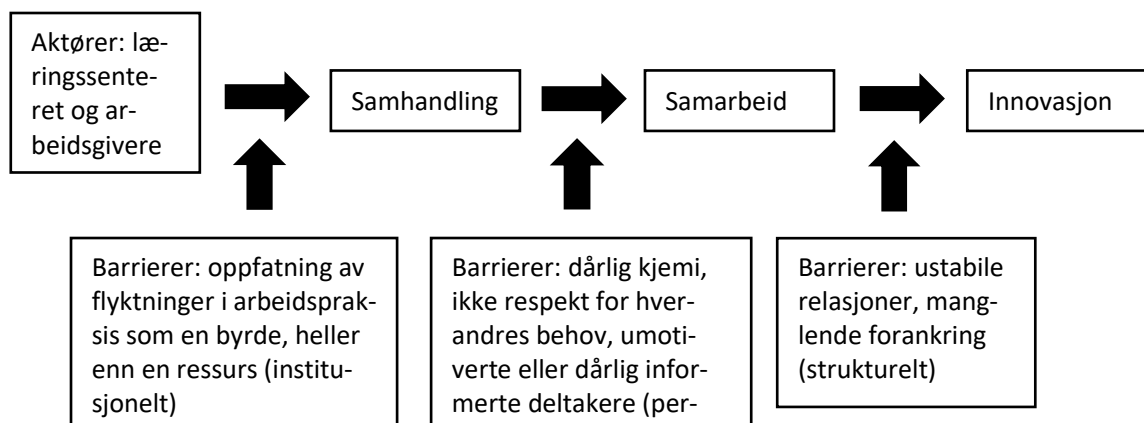
Da læringscenteret og de enkelte arbeidsgivere inngikk i en gjensidig forpliktende samarbeidsrelasjon, ble felt som handla etter ulike logikker, kobla sammen. Læringscenterets integreringslogikk ble konfrontert med arbeidsgivernes markedslogikk, og omvendt. I pilotprosjektene så ikke denne koblinga ut til å være noe problem. En årsak til dette var trolig at aktørene spilte med åpne kort og ikke hadde noen «skjult agenda» med samarbeidet. Dette igjen hang trolig sammen med læringscenterets tydelige strategi der de gikk langt i å tilpasse seg arbeidslivets logikk i retorikk og argumentasjon. Arbeidslivets logikk ble tatt imot som legitim av læringscenteret. Samtidig var læringscenteret tydelig på sine målsettinger med samarbeidet, og stilte krav til arbeidsgiverne. Aktørene var altså åpne om sine mål, og selv om hovedmålene var ulike, var de ikke motstridende.



Læringscenteret var opptatt av «å være best på oppfølging blant aktørene i markedet», noe som innebar å følge opp deltakerne tett, og å reagere raskt dersom arbeidsgiver syntes det var noe som ikke fungerte godt. Dette var en måte for læringscenteret å gå arbeidslivets institusjonelle logikker i møte på. Representantene fra læringscenteret var opptatt av å se samarbeidet fra arbeidsgiveres perspektiv. Den idealtypiske markedslogikken i arbeidslivet innebærer at arbeidsoppgavene (produksjonen) er orientert mot å tilfredsstille kunder (ev. brukere og pasienter), og at arbeidstakere er innsatsfaktorer i produksjonsprosessen (Andreassen & Fossetøl, 2014). Ut fra denne logikken ville deltakere fra introduksjonsprogrammet kunne bidra negativt til produksjonsprosessen dersom de krevde mer ressurser fra arbeidsplassen enn de brakte inn. Læringscenteret fulgte arbeidslivets logikk, og var opptatt av å vise at deltakere kunne være en ressurs, men også av å sørge for at deltakere som ikke ble ressurser for arbeidsgiver, skulle tas ut. Avdelingspsykepleier ved sykehjemmet uttrykte tydelig en form for markedslogikk, og signaliserte at han hadde håp om at investeringa de hadde lagt i å organisere mentorordninga og i å lære opp deltakere, skulle kaste enda mer av seg «produksjonsmessig» etter hvert.

«Vi har brukt ganske lang tid på å prøve ut, høste erfaringer, men fra høsten tenker jeg å begynne å ta ut litt utbytte. Da trenger jeg kanskje ikke å leie inn ved sykefravær. Kanskje må vi vente lenger, men jeg har klokkertro på at vi kommer til å hente ut et overskudd som er ganske betydelig» (*avdelingspsykepleier, juni 2015*).

Figur 11 viser opplevde utfordringer i samarbeidsprosessen med arbeidsgivere. Ei utfordring i prosessen med å oppnå samhandling var at arbeidsgivere kunne oppfatte det som en byrde å skulle ta imot flyktninger i arbeidspraksis. En del av strategien for å oppnå samarbeid var at læringscenteret omtalte deltakerne i introduksjonsprogrammet som (potensielle) ressurser, og at de vektla overfor bedriftene hvilke fordeler de kunne ha av å ta imot personer i arbeidspraksis. På veien mot samarbeid var det viktig at aktørene forsto og respekterte hverandres behov, at det var god kjemi mellom enkeltpersoner, og at deltakerne var motiverte og godt informert. Faktorer som var til hinder for samarbeidsdrevet innovasjon, var ustabile relasjoner mellom samarbeidsaktørene og manglende forankring i virksomhetene.



Figur 11: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer i samarbeidet mellom læringssenteret og arbeidsgivere.

### 5.2.3 Samarbeid med attføringsbedriften

Målet for attføringsbedriftens virksomhet var å bidra til at personer kvalifiserte seg for arbeidslivet. De brukte reelle praksisplasser internt og eksternt i lokalt arbeidsliv, og var tiltaksarrangør for arbeidsmarkedstiltak og arbeidstilbud for NAV. Læringssenteret tok kontakt med attføringsbedriften for å drøfte muligheten for et samarbeid høsten 2014. Hensikten med samarbeidet fra læringssenterets side var å knytte til seg en samarbeidspartner som kunne bidra med lavterskel arbeidstreningsplasser, og som hadde kompetanse på å hjelpe mennesker med bistandsbehov inn i arbeidslivet.

Leder for attføringsbedriften var positiv til å samarbeide med læringssenteret og NAV, og læringssenteret søkte IMDi om kommunale utviklingsmidler i februar 2015, med attføringsbedriften og NAV som samarbeidspartnere. IMDi innvilga støtte til prosjektet, samarbeidsaktørene utlyste ei treårig stilling som prosjektleder, og det ble etablert prosjektgruppe og styringsgruppe for prosjektet. Prosjektgruppa besto av prosjektleder, praksislærer, to representanter fra attføringsbedriften, to-tre representanter fra NAV-kontoret, avdelingsleder for norsk og samfunnskunnskap og rektor ved læringssenteret. Styringsgruppa besto av rektor for læringssenteret, NAV-leder og leder for attføringsbedriften.

#### *Uavklarte forventninger*

Detaljene i samarbeidsprosjektet – hva det skulle inneholde for deltakernes del, og hvordan de ulike aktørene skulle samarbeide – var ikke avklart på forhånd. Da prosjektleder

begynte 1. september 2015, fantes det ingen prosjektplan eller strategi, annet enn prosjektsøknaden, hvor det blant annet sto at «Forståelsen for arbeidslivets spilleregler og kulturelle koder er vanskelig å lære gjennom en skoleretta opplæring», og at deltakerne i prosjektet skulle «*plasseres ved [attføringsbedriften] 37,5 t/u der de arbeider med praktiske oppgaver samtidig som de lærer norsk*». Prosjektleder og praksislærer samarbeida tett i én måned for å få på plass en prosjektplan og finne fram til ei god arbeidsform, før de tolv nyankomne deltakerne med liten eller ingen skolebakgrunn fikk begynne på sine kvalifiseringsløp.

Ut fra metodikken de skulle jobbe etter i prosjektet, var det viktig å ha passende aktiviteter for deltakerne. Attføringsbedriften hadde tidligere blant annet drevet med produksjon av anorakker for salg. Læringscenteret hadde sett for seg at attføringsbedriften kunne stille opp med liknende type enkle produksjonsoppgaver for at deltakerne skulle få gjøre noe praktisk samtidig som de snakka norsk. Dette var en del av den pedagogiske modellen de ønska å jobbe etter.

«Jo enklere oppgaver, jo enklere er det å bruke arbeidet som basis for språklæring. Forutsigbare, enkle oppgaver som deltakeren mestrer er det mest gunstige» (*prosjektleder, høsten 2017*).

Det viste seg imidlertid at attføringsbedriften ikke var interessert i å jobbe på denne måten. De var opptatt av at deltakerne skulle få prøve seg i reelle arbeidssituasjoner, og at de skulle ha varierte arbeidsoppgaver. Deltakerne som begynte sitt kvalifiseringsløp ved attføringsbedriften i oktober 2015, var på det tidspunktet, ut fra læringscenterets og prosjektleders vurderinger, ikke klare for å begynne i en ordinær intern praksis ved attføringsbedriften. Den pedagogiske modellen som prosjektleder og praksislærer utvikla, la opp til at deltakerne skulle følge en felles struktur og timeplan, og at de skulle jobbe med enkle, praktiske arbeidsoppgaver sammen med praksislærer og prosjektleder som utgangspunkt for undervisning i arbeidsnorsk. Læringscenteret ønska at attføringsbedriften skulle legge til rette for enkle, praktiske arbeidsoppgaver. Attføringsbedriften hadde i utgangspunktet ikke arbeidsoppgaver som var egna til dette formålet, og de så heller ingen grunn til å ha det. Sitatet under synliggjør attføringsbedriftens oppfatning av deltakernes behov og læringscenterets forventninger.

«Læringscenteret hadde forventninger om at vi skulle ha sånn produksjons-, monteringsoppgaver, der de [deltakerne] sitter på linje og jobber, og trener språk samtidig. Jeg var pedagogisk helt uenig i å gjøre det på en sånn måte, fordi det ville fort bli gjentakelsesarbeid. Og det å gjenta et arbeid, det var ikke det som var utfordringa for de personene her. Det var norsk, lære norsk. Det var ikke å drive gjentakende arbeid, repeterende arbeid» (*leder for attføringsbedriften, høsten 2017*).

Det første halve året – mens deltakerne var på trinn 1 i modellen – var ikke attføringsbedriften involvert i deltakernes praksis på annen måte enn at de holdt til i et av attføringsbedriftens verksteder. Den typen arbeidsoppgaver som modellen la opp til, måtte prosjektleder og praksislærer finne på selv. Dette var ikke en del av planen til læringscenteret, og å finne passende oppgaver for alle var ei kontinuerlig utfordring. Det var ikke avklart på forhånd hvilken rolle de ansatte ved attføringsbedriften skulle ha i prosjektet, når de skulle komme inn i bildet, og hva de skulle bidra med. Sitatet under illustrerer hvordan prosjektleder opplevde dette i møte med de ansatte i attføringsbedriften.

«... folk var veldig hyggelige helt fra starten, men de var ikke interessert i prosjektet og følte ikke at de hadde noen rolle i det. Det var 'mitt' eller 'vårt' prosjekt, ikke [attføringsbedriften] sitt» (*prosjektleder, høsten 2017*).

Etter hvert ble samarbeidet vanskelig for attføringsbedriften økonomisk, fordi prosjektmidlene ble utbetalt for ett år av gangen, midlene kom flere måneder ut i året, og de fikk mindre støtte fra IMDi enn det de først fikk lovnad om.

Attføringsbedriften trakk seg fra samarbeidet ved utgangen av 2016. Avgjørelsen om å avslutte samarbeidet kom ikke som noen overraskelse på læringscenteret. Ifølge rektor ved læringscenteret gikk det etter hvert opp for ham at det han og de andre representantene fra læringscenteret så for seg, var noe annet enn det attføringsbedriften så for seg.

«Det var faktisk [attføringsbedriften] selv som meldte oppbud sånn, som sa at dette vil de ikke lenger. Men det var jo fordi at vi langvarig hadde bedt [dem] om å gjøre noe annet enn det de egentlig ville gjøre» (*rektor, høsten 2017*).

Fra læringscenterets side var en av hovedintensjonene med samarbeidet at deltakere med lave forutsetninger skulle få muligheten til å prøve seg i arbeidslivet. For å starte så tidlig som mulig å forberede overgangen til NAV og for å få samarbeidet med NAV til å

fungere best mulig, ønska læringscenteret også å gjennomføre arbeidsevnevurderinger av deltakerne som en del av opplegget ved attføringsbedriften. Dette var noe representantene fra NAV anbefalte. Ifølge rektor var attføringsbedriften ikke interessert i å bidra på denne måten i samarbeidet.

«... vi måtte liksom finne opp alt selv. Så samarbeidet med attføringsbedriften ble etter hvert ganske anstrengt. Og lederen der og jeg snakket dårlig sammen etter hvert. Så da fant vi ut at dette går ikke. Dette er ingen vits i» (rektor, høsten 2017).

### *Ulike forståelser og logikker*

Det kommer tydelig fram i det empiriske materialet at attføringsbedriften hadde andre innarbeida forståelser og praksiser enn læringscenteret. I arbeidet med å kvalifisere mennesker til arbeidslivet la attføringscenteret vekt på at de tidligst mulig skulle ut i det ordinære arbeidslivet. Selv om dette på mange måter var i tråd med læringscenterets mål om arbeidsretting, var de ikke enige om måten å gjøre det på med denne gruppa. Deltakergruppa i samarbeidsprosjektet besto av personer med liten eller ingen tidligere utdanning. De var alle ganske ferske i programmet. Læringscenteret og prosjektleder mente at de i starten trengte enkle og forutsigbare oppgaver samt tett oppfølging for å bli trygge, og at de trengte en fast timeplan for å bli kjent med grunnleggende rammer og struktur i norsk arbeidsliv.

Selv om både læringscenteret og attføringsbedriften jobba med å få mennesker i arbeid, hadde de ulike erfaringer fordi gruppene de jobba med, var forskjellige. Begge gruppene trengte bistand med tanke på å komme ut i arbeidslivet, men årsaken til at de trengte bistand, var ulik. Læringscenterets perspektiv var at dette handla om deltakere med et dårlig utgangspunkt, både i form av lite eller ingen tidligere utdanning og i form av at en del hadde traumer og andre helseproblemer. Hva slags bistand deltakerne trengte, og hvilken metodikk som burde brukes, ble ikke drøfta i detalj i forkant av prosjektet. Læringscenteret håpte å få til en kombinasjon av arbeid og norskopplæring spesielt tilpassa denne gruppa, men opplevde at attføringsbedriften ikke var interessert i å bidra med den typen arbeidspraksis som de så for seg, og som de mente var nødvendig, og som også var

nødvendig for at NAV kunne oppfylle sin rolle i prosjektet og gjøre arbeidsevnevurderinger.

Til tross for at de hadde liknende samfunnsoppdrag om inkludering av mennesker i arbeidslivet, ble det en konfrontasjon mellom attføringsbedriftens markedslogikk, hvor et viktig mål var økonomisk fortjeneste, og læringscenterets byråkratilogikk, der formålet om kvalifisering av deltakere veide tyngst og økonomi ikke var noe de måtte forholde seg til på samme måte. For attføringsbedriften ble økonomien et svært viktig tema. Leder for attføringsbedriften måtte forholde seg til et stramt budsjett, men følte ikke at det var rom for å bruke ord som «fortjeneste» eller «overskudd» overfor læringscenteret. Han fortalte at han opplevde en «kulturkræsj» mellom sin egen virksomhet og læringscenteret som offentlig virksomhet.

Usikkerhet omkring det økonomiske gjorde det vanskelig for attføringsbedriften å fortsette samarbeidet, da de også i utgangspunktet hadde det trangt økonomisk og måtte nedbemanne i denne perioden. For læringscenteret var det lettere å «sjonglere» med midlene. Attføringsbedriften hadde ikke råd til å sette ressurser inn i prosjektet uten ekstra midler, og opplevde lite forståelse fra læringscenteret angående den økonomiske situasjonen.

### *Godt samarbeid på golvet, dårlig samarbeid i ledelsen*

Blant dem som jobba tett på deltakerne i samarbeidsprosjektet var det et godt samarbeid. Det var i hovedsak fire personer som var involvert i det daglige: to norsklærere som underviste hver sine dager, praksislærer og prosjektleder. I tillegg ble det etter hvert satt inn en assistent fra læringscenteret som støtte for enkelt deltakere som trengte ekstra oppfølging. En programrådgiver hadde ansvar for å følge opp alle deltakerne i gruppa, og hun var innom fast en gang i uka. Kontaktpersonen i NAV var også jevnlig innom.

Samarbeidet med de ansatte ved attføringsbedriften ble gradvis tettere ettersom deltakerne begynte i intern praksis. Attføringsbedriften hadde ulike avdelinger med tilrettede arbeidsplasser, innen blant annet kafédrift, vaktmestertjenester, produksjon av

utemøbler og produksjon av ved. Hver av avdelingene hadde en arbeidsveileder. Etter som deltakerne begynte i ulike interne praksiser, ble arbeidsveilederne involvert i oppfølginga. Noen av arbeidsveilederne bisto etter hvert med veiledning til deltakere, med å skaffe praksisplasser i ordinære bedrifter og med å følge opp arbeidspraksisen. Høsten 2016 ble deltakerne fordelt på ulike jobbkonsulenter i attføringsbedriften, og noen tok helt over ansvaret for enkelte deltakere etter hvert. Det ble imidlertid tydelig at deltakerne fra introduksjonsprogrammet hadde andre behov enn den brukergruppa som arbeidsveilederne ved attføringsbedriften hadde erfaring med.

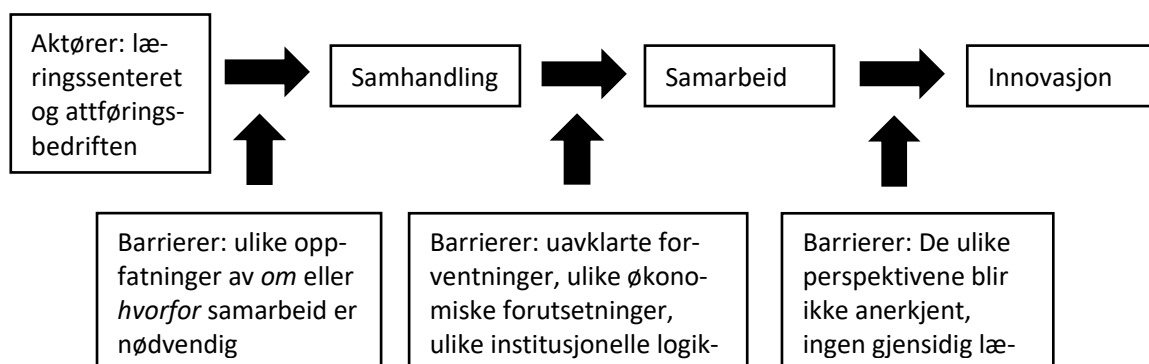
Mens samarbeidet på «golvet» ble bedre og bedre, ble samarbeidet på ledernivå dårligere og dårligere (se Tabell 10). Problemene skyldtes uenigheter rundt roller, forventninger og metodikk. Det mangla en tydelig beskrivelse av hvem som skulle være involvert i samarbeidet, og med hvilken hensikt. Forskjellene mellom virksomhetenes brukergrupper ble underkommunisert i oppstarten, trolig fordi lederne ikke oppfatta forskjellene som store og antok at de forsto hverandres perspektiv.

*Tabell 10: Utvikling i samarbeidsrelasjonen mellom læringscenteret og attføringsbedriften, på ledernivå og medarbeidernivå.*

	<b>Oppstartfasen</b>	<b>I løpet av prosjektperioden</b>
<b>Ledernivå</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- begeistring</li> <li>- enighet om mål</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uenighet om metodikk</li> <li>- uenighet om ansvarsfordeling</li> <li>- usikker økonomi / ulik grad av økonomisk trygghet</li> <li>- svekka tillit</li> </ul>
<b>Medarbeidernivå</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- usikkerhet</li> <li>- manglende rolleavklaring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gjensidig læring</li> <li>- felles eierskap</li> </ul>

I samarbeidet mellom læringscenteret og attføringsbedriften var forståelse, arbeidsoppgaver og metodikk såpass like at de ikke selv oppfatta at det var en forskjell, eller hva forskjellen besto i. Dette kan sammenliknes med for eksempel norsk og svensk, der språkene er såpass like at en i noen tilfeller må ha god kunnskap om de små forskjellene for å unngå misforståelser. Kanskje hadde samarbeidet gått bedre dersom læringscenteret hadde lagt en større innsats i å sette seg inn i mottakerkonteksten.

Det som hadde trengt en nærmere avklaring i samarbeidet mellom læringscenteret og utførelsesbedriften, var ulikhetene mellom brukergruppene, og tankegangen og pedagogikken som lå til grunn for læringscenterets ønske om enkle produksjonsoppgaver. Fra utførelsesbedriftens perspektiv var det ikke logisk å sette deltakerne til å jobbe med oppgaver som ikke samsvarte med det arbeidslivet de skulle ut i. For utførelsesbedriften var det heller ingen opplagte gevinster ved samarbeidet, annet enn økonomisk fortjeneste, som heller ikke ble innfridd som forventet. Figur 12 viser utfordringer som sto i veien for samarbeidsdrevet innovasjon.



Figur 12: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer i samarbeidet mellom læringscenteret og utførelsesbedriften.

#### 5.2.4 På jakt etter en god samarbeidsmodell med NAV

En del deltakere trenger bistand fra NAV etter at de avslutter toårig introduksjonsprogram. Disse overgangene hadde tidligere ofte vært dårlig planlagt, det hadde vært mangelfull kommunikasjon på tvers av de to institusjonene, og enkeltdeltakere hadde opplevd å få ganske ulike signaler fra læringscenteret og NAV. Det var ei utfordring i samarbeidet at aktørene har ulike rammer og målsettinger som de må forholde seg til. Ifølge rektor, satte NAVs institusjonelle rammer noen begrensninger for samarbeidet. Han mente at det ikke lå til rette for et slikt samarbeid. Et eksempel som han trakk fram var bruk av Kvalifiseringsprogrammet i NAV. Dette er et tiltak som inneholder oppfølging og arbeidstrening, og som gir rett til kvalifiseringsstønad. For at en person skal kunne få dette tiltaket, må hun eller han ha gjennomgått en arbeidsevnevurdering og ha vesentlig nedsatt arbeids- og inntektsevne (NAV, 2009). Rektor så at dette var et tiltak som kunne ha vært



nyttig for deltakere i introduksjonsprogrammet som trengte lengre tid enn to år for å bli kvalifisert til arbeidslivet. Dersom deltakere som var i et kvalifiseringsløp i introduksjonsprogrammet, kunne gått rett over i Kvalifiseringsprogrammet når introduksjonsperioden gikk ut, så hadde de vært sikra stabil inntekt og hatt rettigheter i NAV med tanke på oppfølging og arbeidstrening.

«... selv om de [NAV] er kreative så ... Du kan si at det som er utfordrende, er at det loverket har så sterke begrensninger, at uansett vilje så kommer vi til kort» (*rektor, høsten 2017*).

Dette sitatet er fra høsten 2017. På dette tidspunktet hadde læringscenteret og NAV oppnådd et godt samarbeid, og hadde gjensidig tillit til hverandre. Rektor følte seg trygg på at NAV var velvillig innstilt og at gjorde det de kunne for å bidra med sine virkemidler og ressurser inn i samarbeidet. Til tross for at de tenkte mer likt, og jobba sammen mot felles mål, satte regler og rammeverk noen ganger en stopper for løsninger som begge aktørene så fordelene av.

### *Behov for tverretattlig samarbeid*

Læringscenteret og NAV er bundet av gjensidig avhengighet når det gjelder oppfølging av flyktninger som er bosatt i kommunen. I tillegg til og som en konsekvens av ulike regelverk, er de påvirket av hver sine *institusjonelle logikker*. Dette gir seg blant annet utslag i at de snakker om ting på ulike måter. Ved læringscenteret sier både programrådgivere og lærere at deltakerne liksom blir «barna» deres. I NAV snakkes det mer om hvilken brukergruppe deltakere tilhører, hvilke stønader de har rett på, og hvilket «kravsystem» de faller inn under. Dette kan ses som uttrykk for den byråkratiske forvaltningslogikken som råder i NAV, kontra profesjonslogikkene som råder ved læringscenteret. Før NAV og læringscenteret satte i gang forsøket med å få til tettere samarbeid, var det tydelig for begge parter at de hadde ulike forståelser av integreringsarbeidet. NAV var ganske ensidig opptatt av å lede sine brukere i retning arbeidslivet gjennom ulike tiltak, mens læringscenteret var opptatt av språklæring og utdanning, og mindre målretta mot arbeid. Begge parter opplevde at de nærmest «snakka forskjellige språk».

«Vi så fort da vi starta prosessen med NAV at NAV snakka et annet språk – de snakka om arbeid, mens vi tenkte skole» (*rektor, høsten 2015*).

Læringscenteret hadde også noen negative erfaringer med tidligere samarbeid, for eksempel at NAV ved flere anledninger hadde sagt seg villig til å støtte deltakere økonomisk slik at de fikk fullført yrkesretta kurs eller arbeidspraksis som var påbegynt som en del av introduksjonsprogrammet, og senere hadde trukket det tilbake. I NAV oppfatta de en del av læringscenterets tidligere forsøk på arbeidsretta tiltak som for dårlige eller for lite omfattende til at NAV kunne støtte dem ut fra sitt mandat og regelverk. I løpet av den kartlagte perioden har etatene nærma seg hverandre. De har gått inn i et tettere samarbeid, og læringscenteret har bevega seg i retning av å tenke mer tydelig arbeidsretta kvalifiseringsløp – noe som ligger nærmere NAVs oppdrag og institusjonelle logikk.

Læringscenteret ønska et tettere samarbeid med NAV for å kunne skreddersy lengre løp for deltakere med behov for mer enn to års kvalifisering. Både læringscenteret og NAV hadde erfart at å kvalifisere deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn til det norske arbeidslivet tok mer enn to år, og ble enige om å søke midler til et samarbeidsprosjekt. NAVs rolle i samarbeidsprosjektet var i stor grad å sikre økonomien til deltakerne etter at de to årene i introduksjonsprogrammet var fullført. Rektor ved læringscenteret følte seg imidlertid ikke trygg på at NAV faktisk kom til å stille opp slik de hadde sagt. Denne utryggheten skyldtes tidligere mislykka forsøk på samarbeid, som sitatet under illustrerer.

«... det blir spennende om de [NAV] – hvor forplikta de føler seg. Jeg er ikke sikker på det før vi har definert ei prosjektgruppe og ei styringsgruppe og plukka deltakere og nærmest skrevet en kontrakt om at nå skal vi følge disse i denne perioden. [...] selv om intensjonen er at vi skal se det som en helhet, så er ikke erfaringa mi det» (*rektor, våren 2015*).

Rektor mente at NAV tidligere hadde tenkt for kortsiktig når det gjaldt oppfølging av deltakere i og etter introduksjonsprogrammet, og at de hadde avslutta gode kvalifiseringsløp for å unngå å gi deltakere sosialstønad og heller få dem over på arbeidsretta tiltak som støttes av statlige tiltaksmidler. Denne erfaringa gjorde at han ikke hadde full tillit til at NAV ville gå inn i samarbeidsprosjektet, hvor de ett til to ekstra årene i kvalifisering

skulle finansieres over kommunebudsjettet. Rektors oppfatning av NAVs tidligere prioriteringer illustreres i sitatet under.

«Får du dem over på statlige tiltak, så er de borte fra kommunebudsjettet. Da har NAV i større grad oppfylt målsetninga si, kortsiktig, selv om det ikke kvalifiserer. For det at når du bryter av et sånt løp – jeg hadde noen eksempler – men da er det sånn at folk midt i et sånt arbeidsretta helsekurs blir tatt ut, stoppa» (*rektor, våren 2015*).

Informanter i NAV fortalte også at de syntes det var dumt at deltakere har fått brudd i sine kvalifiseringsløp og at påbegynte kurs eller praksisløp hadde blitt stoppa. Deres begrunnelse for slike hendelser var imidlertid at de måtte stoppe løp som ikke var bra nok ut fra NAVs kriterier.

### *Faste samarbeidsmøter*

NAV-kontoret fikk ny leder i begynnelsen av den kartlagte perioden. Tidligere hadde rektor ved læringscenteret hatt kontakt med NAV via avdelingsleder for mottak, men hadde etter hvert mer kontakt med den nye NAV-lederen. Dette bidro gradvis til et tettere samarbeid mellom etatene. Bortsett fra møter på toppledernivå, var det viktigste møtepunktet mellom NAV og læringscenteret fra våren 2014 til våren 2015 at avdelingsleder for NAV mottak var med på teammøter med programrådgiverne på læringscenteret. På disse møtene var det imidlertid ingen tydelig agenda. Avdelingsleder fra NAV opplevde samarbeidet som lite effektivt og at det dreide seg mest om interne spørsmål for læringscenterets del.

Våren 2015 ble læringscenteret og NAV enige om at de skulle ha faste møter hver tredje måned. Hensikten med møtene var i første rekke å sikre gode overganger for deltakere som skulle ut av introduksjonsprogrammet, og som i en eller annen form trengte støtte fra NAV i perioden etterpå. På møtene deltok alle programrådgiverne og to veiledere fra NAV. Agendaen for møtene var at programrådgiverne presenterte aktuelle deltakere minimum fire måneder før de var ferdige i introduksjonsprogrammet. Programrådgiverne informerte muntlig om aktuelle deltakere og hva slags oppfølging de ville kunne komme til å trenge, og NAV fikk et overføringsnotat. Tidligere hadde det vært mer tilfeldig om

læringscenteret og NAV hadde kommunisert om enkeltdeltakere, og den skriftlige dokumentasjonen fra læringscenteret hadde vært mangelfull med tanke på hva som kreves i NAV-systemet. Behovet for bedre tverretattlig samarbeid for å samordne tjenestene, opplevdes som stort i begge virksomhetene, som sitatene under viser.

«... vi forbereder overføringa av enkeltpersoner som skal skje de nærmeste månedene, slik at det ikke kommer som en overraskelse på NAV at her kommer det en som trenger masse bistand, eller vi kan snakke om i februar at det skal starte et kurs i mai som passer den kandidaten. Selv om han da egentlig skal være her ut juni, så kanskje vi kan avslutte litt før slik at han kan være med på det kurset. Litt sånne ting: å få ut det beste av hverandre til brukers beste. Og da får vi også snakka litt om hvordan *vi* tenker og hvordan *de* tenker og hva som foregår hos *oss* og hva som foregår hos *dem*» (*Programrådgiver, våren 2015*).

«For [læringscenteret] veit jo mye om dem etter å ha fulgt dem opp i mer enn to år ofte, og så er det noe med å få overført den kunnskapen til oss så ikke vi begynner på null, eller på minussida fordi de har starta med noe som vi ikke følger opp. Så litt slik med tanke på å ivareta brukeren. Hvis de har starta og sett for seg et løp *dit*, og så er det et løp ikke NAV kan være med på, så er det veldig dumt å drive med det kanskje et år da, siste året på intro, og så tror du at det er det du skal, og så kommer du over i NAV-rekker og så 'men det er ingen mulighet', og så skal vi drive endringsarbeid til å være med på en annen vei» (*avdelingsleder NAV, våren 2015*).

For å lære hverandres etater og arbeidsmåter bedre å kjenne, hadde læringscenteret og NAV også noen fagmøter hvor de informerte hverandre om aktuelle temaer. For eksempel hadde NAV et innlegg om sosialtjenesteloven, og læringscenteret hadde et innlegg om introduksjonsprogrammet. Dette syntes representanter for begge etater var svært nyttig, noe som sier at kunnskapen om hverandres tjenester fra før var mangelfull. De faste samarbeidsmøtene førte til at samarbeidsklimaet mellom NAV og læringscenteret ble bedre, NAV-veiledere og programrådgivere opplevde det som lettere å forstå hverandre, og de lærte mer om hverandres arbeidsformer. Dette gjorde igjen at det ble lettere å stille krav og vite hva en kunne forvente.

### *Samarbeidsprosjekt og tettere samarbeid*

Prosjektlederen i samarbeidsprosjektet ved attføringsbedriften hadde tett kommunikasjon med en veileder fra NAV. NAV-veilederen var til stede ved attføringsbedriften flere

dager per uke, ble kjent med deltakerne og fulgte tett opp da de nærma seg slutten av introduksjonsperioden, for å sikre en god overgang til NAV. NAV-veilederen informerte også om hva som skjedde fra NAV sin side. Hensikten med det tette samarbeidet var at deltakernes kvalifiseringsløp ikke skulle stoppe opp etter to år i introduksjonsprogrammet. Det var likevel utfordrende å få til smidige overganger. Prosjektleder påpekte at en mulig årsak til dette var at de andre ansatte ved NAV-kontoret ikke hadde blitt involvert i planlegginga av samarbeidet. De var ikke innført i den nye måten å tenke på, som innebar at de to etatene skulle samordne tjenestene sine på en slik måte at det ble et mer sømløst kvalifiseringsløp, som begynte med introduksjonsprogrammet, og som fortsatte i NAVs regi. Ved overgangen til NAV fikk deltakerne en saksbehandler, som gikk gjennom de samme prosedyrene som tidligere med kartlegging og behovsvurdering, slik at avklaringene tok omtrent like lang tid som før.

«Det hadde krevd en prosess i NAV også, å få med veilederne der på den nye tankegangen slik at overgangen fra læringscenteret til NAV skulle gå mer knirkfritt» (*prosjektleder, høsten 2017*).

Etter at NAV oppretta arbeidsintegreringsteamet og to veiledere fikk kontor plass på læringscenteret, var NAV mer direkte involvert i deltakernes kvalifiseringsløp fra starten. NAV-veilederne fikk fast kontortid ved læringscenteret og gjorde seg kjent med deltakerne. De gjorde behovsvurderinger og arbeidsevnevurderinger og var med på å drøfte veien videre for deltakere sammen med programrådgivere og lærere. Ved å være tettere på tidlig i løpet fikk de avklart mange av de tingene som var NAV-relatert – det kunne for eksempel være vedtak til enkelt deltakere og aktuelle ordninger og virkemidler som NAV hadde tilgang til. De gikk også inn og forklarte vedtak fra NAV for deltakerne. Som sitatet under viser, opplevdes dette som ei stor endring fra hvordan det hadde vært tidligere.

«Før så følte vi liksom at saksbehandlere på sosialhjelp, de satt på NAV og sendte ut papir. Og så skjønnte ikke deltakeren alt det som sto der. Så måtte jeg prøve å forklare ut fra hvordan jeg skjønnte vedtaket. Men nå er det sånn at [NAV-veilederne] er veldig tydelige på at 'det er det vi som skal forklare' [...] Altså, de er veldig tydelige på at det er NAV som skal forklare NAV sine vedtak. Selvfølgelig. Men mi oppfatning er at de som har vært økonomiske saksbehandlere, de vil helst sitte litt skjerma ... De har aldri møtt deltakerne, de» (*programrådgiver, høsten 2017*).

Ansatte ved læringscenteret hadde til dels hatt problemer både med å forstå «NAV-språket», det vil si spesielle begreper og måter å snakke på som brukes i NAV, og med å forstå NAVs logikk, det vil si måten å tenke på og rammene NAV måtte forholde seg til. Etter at NAV-veilederne fikk fast kontortid ved læringscenteret, ble dette gradvis bedre. Ved læringscenteret herska det høsten 2017 ei oppfatning om at (representantene fra) de to etatene nå forsto hverandres kompetanse og tjeneste bedre, og derfor kommuniserte vesentlig bedre enn tidligere.

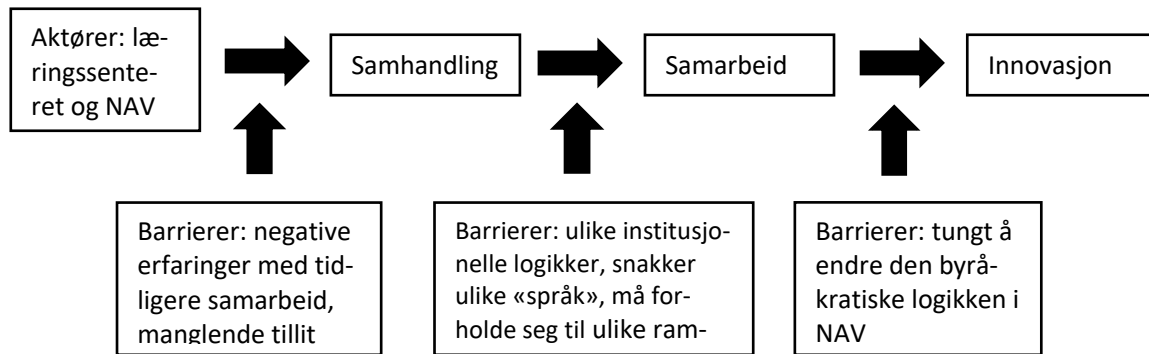
«... begge disse damene som er oppå her, er på en måte ... det er lite arrogant ute og går, [og] stor, på en måte, vilje til at vi skal skjønne hverandre, og at det er 'våre' deltakere når vi snakker sammen. For det kunne jo fort blitt slik at de hadde sittet og sagt: 'Ja, men når de kommer til NAV, da skal *det* og *det* og *det* være klart'. Så har de vel sett det ei stund at det er ikke klart, ikke sant. Fordi at vi har ikke klart å gripe i hverandre tidlig nok. Vi har ikke visst hva de forventet. De har ikke visst hva de kan stille til krav til oss, eller de kjenner ikke hvordan vi jobber godt nok. Men det holder på å bli bra nå. I hvert fall på de prosjektene vi sitter sammen om, da» (*Praksislærer, høsten 2017*).

Omorganiseringa ved læringscenteret høsten 2017 bidro også til å bedre samarbeidet med og å lette overgangen til NAV. I den nyopprettede inntaksklassen var det ei målsetting at deltakerne skulle kartlegges godt med tanke på både tidligere skolegang og arbeidserfaring, interesser, ønsker og mål, både for at deltakerne skulle få skreddersydde løp i introduksjonsprogrammet, og for at NAV skulle få de kartleggingene de trengte. NAV-veilederne samarbeida tett med lærerne i inntaksklassen om dette.

«Og så har vi opparbeida med [lærer] som er i den inntaksklassen ... sånn at vi ser hvordan de jobber. Og de vil gjerne ha tilbakemeldinger på hva vi trenger, ikke sant. Og det er jo på grunn av det prosjektet videre. [...] For vi driver mye med kartlegginger. Altså, det er noe med å sammen finne ut: Ja, hva skal til for å få et godt løp? Hva er det NAV trenger? Hva er det ... Ikke minst, hva er det deltakeren trenger? Hva er det en må finne ut? Hva slags ressurser er det de har?» (*NAV-veileder, høsten 2017*).

Samarbeidet mellom læringscenteret og NAV kan betegnes som et tverretatlig samarbeid, der målet er å oppnå effekter som er bedre enn noen av etatene kunne greie på egenhånd. Etter at NAV og læringscenteret hadde slitt med å få samarbeidet til å fungere i flere år, så det nå ut til at det hadde 'løsna'. De fant ei god samarbeidsplattform, bygd på et fundament av personlige relasjoner, tillit og gjensidig læring. De så ut til å lykkes

med å synliggjøre sine etaters særegne målsettinger og institusjonelle rammer, å knytte sine kompetanser og ressurser sammen, samt å synliggjøre grenser og overlappinger mellom tjenestenes ansvarsområder – slik at de kunne dra nytte av hverandres bidrag.



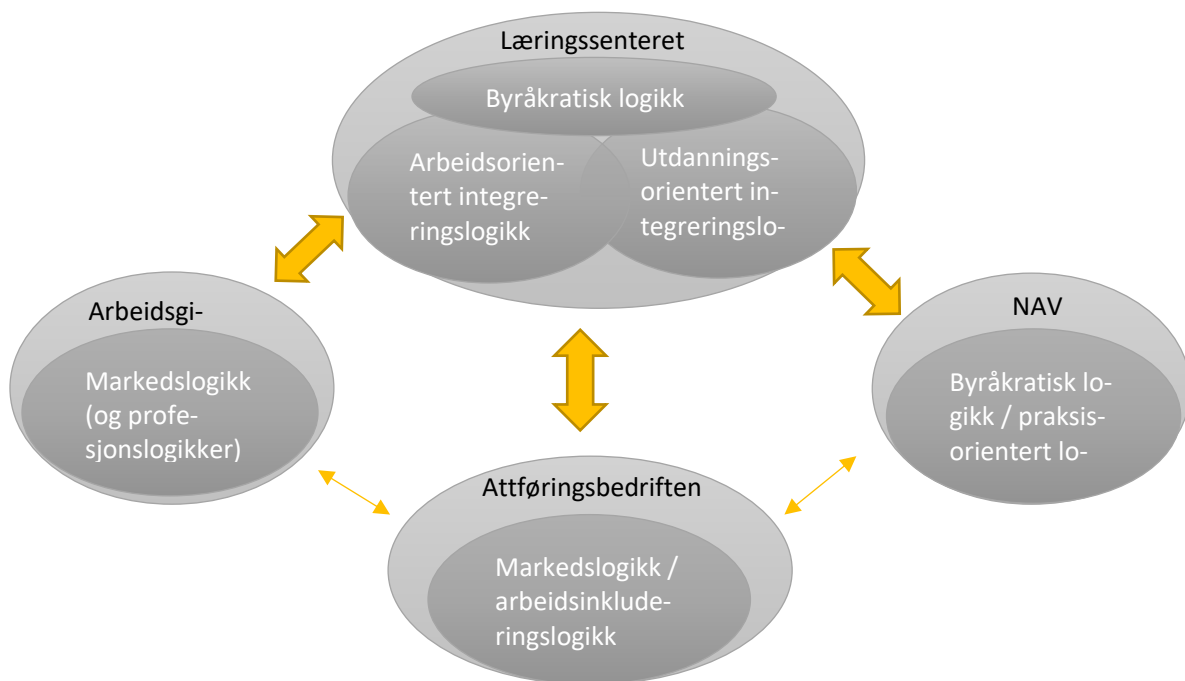
Figur 13: Prosessperspektiv med aktuelle barrierer mellom læringscenteret og NAV.

Figur 13 illustrerer utfordringene som har vært til stede i de ulike fasene av prosessen. Det var tidligere noen gnisninger mellom NAV og læringscenteret, det var manglende tillit og aktørene var uenige om hvordan deres felles brukere burde følges opp. På grunn av etatenes gjensidige avhengighet av hverandre, fortsatte de å strebe mot samarbeid. Tidligere var det mange barrierer i kommunikasjonen fordi de ikke hadde god nok forståelse for hverandres tjenester og arbeidsmetoder. Gjennom samarbeid ble de institusjonelle logikkene konfrontert med hverandre, aktørene fikk innblikk i hverandres problemstillinger og perspektiver, og mange av barrierene ble brutt ned eller forminska gjennom gjensidig læring. Læringscenteret og NAV begynte å jobbe mer helhetlig med oppfølging av deltakerne.

### 5.2.5 Samarbeid på tvers oppsummert

Delkapittel 5.2 har dreid seg om å vise hvordan institusjoner bidrar til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen. Det korte svaret på det, er for det første at institusjonene har gjort seg til kjenne gjennom aktørenes institusjonelle logikker. For det andre har vi sett at gradvise endringer i den lokale integreringstjenestens institusjonelle logikker, har bidratt til å fremme samarbeidet med arbeidsgivere og NAV. For det tredje har vi sett at motstridende institusjonelle logikker har bidratt til å

hemme samarbeidet mellom lærere og programrådgivere, og mellom læringscenteret og utførelsesbedriften. Samarbeidsrelasjonene, og de institusjonelle logikkene som preger aktørene i samarbeidet, er illustrert i Figur 14.



Figur 14: Skjematisk framstilling av samarbeidsaktørene og de institusjonelle logikkene som har påvirket samarbeidet.

Hos de ulike institusjonelle aktørene finner vi flere og til dels sammensatte institusjonelle logikker. For mens én type institusjonell logikk kan ligge til grunn for hvordan en virksomhet styres og organiseres, så kan en annen type institusjonell logikk ligge til grunn for utførelsen av arbeidsoppgavene. I utførelsesbedriften, for eksempel, har vi sett at en markedslogikk lå til grunn for styring av virksomheten. Bedriftsledelsen måtte sørge for at virksomheten gikk med økonomisk overskudd, og det økonomiske aspektet fikk derfor stor betydning i samarbeidet. Samtidig var det en annen type logikk som lå til grunn for arbeidet som ble utført i utførelsesbedriften, som jeg har kalt «arbeidsinkluderingslogikk».

Denne todelinga finner vi også blant arbeidsgiverne og i NAV. Markedslogikken kom sterkest til uttrykk ved sykehjemmet, der avdelingssykepleier ga tydelig uttrykk for at målet med samarbeidet var produksjonsmessige fordeler. Selv om profesjonslogikk spiller en



rolle i utøvelsen av arbeidsoppgavene ved et sykehjem, var ikke denne logikken så synlig i samarbeidsrelasjonen med læringscenteret. Ved hotellet var det litt annerledes. Selv om markedslogikk styrte virksomheten, kom ikke den fram på samme måte som i samarbeidet med sykehjemmet. Indirekte kom markedslogikken til syne ved at de var opptatt av å gi deltakerne god opplæring slik at de kunne bli ressurser. Den byråkratiske styringa av NAVs arbeid har bydd på noen utfordringer i samarbeidet mellom NAV og læringscenteret, fordi læringscenteret har hatt relativt frie tøyler til å legge opp kvalifiseringsløp for deltakere som de selv ønsker, mens NAV i større grad har måttet forholde seg til et stramt regelverk. Tidligere var logikkene som lå til grunn for integreringsarbeidet i NAV og ved læringscenteret også forskjellige, men det at den dominerende logikken ved læringscenteret har gått fra å være utdanningsorientert til å bli arbeidsorientert, har gjort at virksomhetene i større grad jobber mot samme mål og med likere midler.

Internt hadde læringscenteret en visjon om tverrfaglig samarbeid for å oppnå best mulig kvalitet i introduksjonsprogrammet og for å oppnå mer skreddersydde løp. Blant annet på grunn av ulike og motstridende institusjonelle logikker, manglende tillit og respekt for hverandres kompetanse, greide de ikke å oppnå samarbeid med alle relevante aktører. Enkelte ansatte bidro mye i operasjonaliseringa av innovasjonsidéen, mange var litt i utkanten av prosessen, og noen var helt på utsida. Spesielt var det ei gruppe lærere som framsto med en tradisjonell og utdanningsorientert logikk, som sto på sidelinja. De ulike gruppene oppfatta selve innovasjonsidéen ulikt. I samarbeidskonstellasjoner mellom programrådgivere og lærere med en mer arbeidsretta pedagogisk forståelse og fleksibel holdning, oppnådde læringscenteret tverrfaglig samarbeid hvor faggruppene utvikla en overordna felleskompetanse, og hvor motsetningene ble brutt ned.

Samarbeid med arbeidsgivere var et sentralt element for å operasjonalisere innovasjonsidéen, og det ble lagt mye innsats og ressurser i å lykkes med dette. Tidligere hadde det vært utfordrende både å skaffe praksisplasser og å sørge for at deltakere fikk god nok oppfølging i praksisen. I stedet for å appellere til bedrifters samfunnsansvar, appellerte læringscenteret til bedriftenes markedstenkning ved å få dem til å se på flyktingene

som framtidige ressurser. Samtidig var de tydelige på sine egne behov i samarbeidet. Representantene for læringscenteret og arbeidsgiverne forsto og respekterte hverandres behov, og opplevde at de hadde god kjemi mellom seg. Ved hotellet, der ledelsen var involvert og positiv til samarbeidet, oppnådde praksislærer og næringslivskontakt et tverrprofesjonelt samarbeid med renholder og husøkonom. Ved sykehjemmet, der samarbeidet ikke var forankra i ledelsen, var samarbeidsrelasjonene skjørere.

I samarbeidet mellom læringscenteret og NAV så begge etater de potensielle gevinstene ved et tettere samarbeid. For læringscenteret var det en del av innovasjonsstrategien å få NAV med på mer helhetlig oppfølging av deltakerne. Da læringscenteret begynte å tenke og handle mer ut fra en praksisorientert arbeidsrettingslogikk, ble det lettere for etatene å møtes i en felles forståelse. Gjennom samarbeid fikk aktørene innblikk i hverandres problemstillinger og perspektiver, og mange av barrierene ble brutt ned eller forminsket. I tillegg til at representantene for etatene fikk en bedre forståelse for hverandres etater, og at den praksisorienterte logikken lå nærmere NAVs logikk, handla det også om hva enkeltpersoner i de ulike rollene *gjorde* og hva slags tilnærminger de hadde til samarbeidet.

«[Samarbeid] er personavhengig som alt annet. Noen ganger så opplever jeg at du treffer folk som kan faget sitt veldig godt, og som er ... blir litt opptatt av [...] reglene, da. Mens andre ganger så treffer jeg folk, slik som hun [NAV-veileder], som sier: 'Ja, men det må vi kunne løse, [praksislærer]'. Så sier jeg: 'Ja, det må vi.' Og så, da ser vi ikke på detaljene. Da finner vi ut: 'Dette må vi løse. Hvordan kan vi få løst det?' » (*praksislærer, høsten 2017*).

Attføringsbedriftens forståelse av samarbeidet med læringscenteret var forma av deres tidligere erfaringer med arbeidsinkludering. De var vant til å følge opp mennesker med andre typer utfordringer enn deltakerne fra læringscenteret. Læringscenterets arbeidsorienterte integreringslogikk og attføringsbedriftens arbeidsinkluderingslogikk inneholdt noen viktige nyansesforskjeller. Når ledelsen ved henholdsvis læringscenteret og attføringsbedriften etter hvert syntes det ble vanskelig å snakke sammen, bunner det ut fra min fortolkning i at de for det første trodde at de jobba etter samme type arbeidsrettings-/inkluderingslogikk, og for det andre at de ikke tok høyde for forskjellene som ligger i styring ut fra på den ene sida markedslogikk og på den andre sida offentlig byråkratisk

logikk. Attføringsbedriften var tvunget til å tenke og handle ut fra en markedslogikk, der et sentralt mål er økonomisk fortjeneste. Læringscenteret og introduksjonsprogrammet er byråkratisk styrt via lover og regelverk, og deres formål er knytta til å kvalifisere sine deltakere til arbeid eller videre utdanning. Det er dette de blir målt på av sine overordnede. Selv om også læringscenteret må forholde seg til et budsjett, er dette et mer fleksibelt budsjett, og økonomisk fortjeneste er ikke et formål med virksomheten.

### 5.3 Oversettelser og oversettere

I dette delkapitlet vil jeg belyse forskningsspørsmål nr. 2: Hvilke aktører er involvert som oversettere, og hva går oversettelsesarbeidet ut på?

Delkapitlet er inndelt i fire bolker, og begynner med en gjennomgang av innovasjonsprosessen sett fra et oversettelsesperspektiv, med utgangspunkt i kritiske hendelser. Jeg ser nærmere på hvilke oversettelser som har blitt gjort i tilknytning til hver enkelt kritiske hendelse, og hvordan disse har bidratt til å forme prosessen. I den andre delen viser jeg hvordan de ulike oversettelsene som ble gjort i innovasjonsprosessen, danner et mønster, og hvordan dette mønsteret kan tolkes fra et oversettelsesperspektiv. I den tredje bolken presenterer jeg oversetterne i innovasjonsprosessen, gjør rede for deres bidrag i oversettelsene av innovasjonsideén og identifiserer hvilke oversettelseskompetanser de har hatt bruk for. Den fjerde bolken oppsummerer funnene om oversettelser og oversettere i innovasjonsprosessen.

#### 5.3.1 Innføring og kontekstualisering av innovasjonsideén

I Tabell 11 er de kritiske hendelsene i innovasjonsprosessen presentert kronologisk etter skoleår, og sortert etter hvorvidt hendelsen innebar endringer i henholdsvis kontekst, idéer, relasjoner, individer eller resultater. Jeg ser i det følgende på innovasjonsprosessen som en oversettelsesprosess, hvor jeg bruker de kritiske hendelsene som utgangspunkt for å utforske hvilke typer oversettelser som har blitt gjort i ulike perioder av prosessen.

Tabell 11: Hendelser i oversettelsesprosessen definert ut fra endringer i kontekst, idéer, relasjoner, individer og resultater, sortert kronologisk etter skoleår.

PERIODE	KRITISKE HENDELSER	
Skoleåret 2013/14	Endra idéer	Innspill fra rådmannen om lengre løp i samarbeid med NAV
	Endra kontekst	Forventninger om endring fra lokale myndigheter
		Politisk vedtatt strategiplan
Skoleåret 2014/15	Endra idéer	Innhenting av praksiseksempel fra andre kommuner
	Endra relasjoner	Forpliktende samarbeidsavtaler med to arbeidsgivere
		Prosjektsamarbeid med NAV og utføringsbedrift
		Faste samarbeidsmøter med NAV igangsatt
	Endra individer	Tre nyansettelser: praksislærer, «vanlig» lærer og kantineleder
Endra resultater	Pilotprosjekt igangsatt ved hotell og sykehjem	
Skoleåret 2015/16	Endra relasjoner	Nøkkelperson ved sykehjemmet forsvinner ut
	Endra resultater	Fire nye kvalifiseringsløp igangsatt
		Egen norskklasser for praksisdeltakere
Skoleåret 2016/17	Endra idéer	Også den «vanlige» norskopplæringa skal være arbeidsretta
	Endra relasjoner	Samarbeidet med utføringscenteret avsluttes
	Endra resultater	Utvida kantinepraksis
Høst 2017	Endra resultater	Omorganisering, inkludert egen inntaksklasse

Som Tabell 11 viser, har jeg definert seksten hendelser i prosessen som kritiske. Tre av disse dreier seg om endring i idéer, to dreier seg om endra kontekst, fem om endra relasjoner, én om endring i individer og fem om endring i resultater. I det følgende går jeg gjennom oversettelsene knyttet til disse ved å ta for meg ett skoleår av gangen.

### Skoleåret 2013/2014

Den lokale oversettelsesprosessen begynte med at idéen om arbeidsretting ble oversatt og lokalisert gjennom arbeidet med strategiplanen. Dette arbeidet ble iverksatt etter signaler fra rådmannen høsten 2013 om at introduksjonsprogrammet hadde for dårlige resultater. Beskjeden fra rådmannen utgjorde ei endring i *konteksten* til læringscenteret. Forslaget hans om å legge opp til lengre kvalifiseringsløp i samarbeid med NAV utgjorde ei *endring i idéer*. Disse to hendelsene (beskjed om at resultatene var for dårlige, og forslag om konkret endring) utgjorde de første kritiske hendelsene i innovasjonsprosessen. Disse hendelsene innebar mer konkrete og «harde» forventninger enn styringssignalene fra nasjonale myndigheter om at introduksjonsprogrammet burde arbeidsrettes.

Ut fra perspektivet til ledelsen ved læringscenteret, passa de konkrete forventningene fra rådmannen godt sammen med anbefalingene fra nasjonale myndigheter om økt arbeidsretting. I tillegg var de i tråd med sterke ønsker om endringer internt – disse kom hovedsakelig fra flyktningsavdelinga. Ønskene om å gjøre endringer i retning av økt arbeidsretting kom altså både ovenfra og nedenfra, og ga dermed ledelsen ved læringscenteret legitimitet til å sette i gang en endringsprosess.

Samtaler med aktuelle samarbeidspartnere og utarbeiding av strategiplan kan ses i lys av behovet for å oppnå legitimitet og troverdighet i omgivelsene og politisk forankring av ønska endringer. Strategiplanen slo fast at «norskopplæring i arbeidstilknyttede situasjoner er et sentralt element i arbeidsretta kvalifiseringsløp», og at «nøkkelen til gjennomføring av arbeidsretta kvalifiseringsløp er tilgang til mange arbeidsplasser». Dette var konkretiseringer av idéen som forma den videre oversettelsen. Gjennom strategiplanen ble målsettingene for innovasjonsprosessen gjort eksplisitte, og idéen om arbeidsretting oversatt til strategier for å gjennomføre tiltakene lokalt. Planen forplikta læringscenteret til å jobbe målretta mot arbeidsretting, og den forplikta tjenesteområdene i kommunen til å ta imot deltakere i arbeidspraksis. Planen utgjorde en *endring i konteksten*.

### *Skoleåret 2014/2015*

Ulike oversettelser av innovasjonsidéen vokste fram lokalt, i et samspill mellom læringscenteret og andre offentlige og private aktører i kommunen, og med inspirasjon fra andre kommuner. Prosessen kan knyttes til spredning og oversettelse. Idéene var ikke helt nye, men ble henta inn eller «reiste» inn i kommunen, hvor de ble oppdaga og oversatt av lokale aktører. Opprinnelsen til tankene og idéene om arbeidsretting er uklar, men noen av spirene til innovasjonsidéen ble fanga opp på eksterne utviklingsarenaer (Røvik, 2007), slik som IMDi-seminarer og konferanser i regi av Kompetanse Norge. Ansatte ved læringscenteret hadde snakka om arbeidsretta kvalifisering lenge, og denne typen tankegang var populær innenfor fagfeltet, men ingen av informantene kunne svare på spørsmålet om hvem som brakte idéen inn i organisasjonen, eller hvor og når de første gang hørte om arbeidsretta kvalifisering av flyktninger.

Opprinnelsen til noen av elementene som ble brukt inn i de lokale løsningene kan imidlertid spores tilbake til konkrete opphav. Blant annet bidro samtaler med en prosjektleder for modell 3 (nevnt i 5.1.3) til *endringer i idéer* i form av at vedkommende fortalte om konkrete praksiseksempler som framsto som overførbare til det lokale arbeidsmarkedet og de lokale mulighetene. Dette var en hendelse som ga konkret inspirasjon til pilotprosjektet ved hotellet, og som ble oversatt videre til modellen ved sykehjemmet.

At læringscenteret inngikk avtaler om gjensidig forpliktende samarbeid med et hotell og ei sykehjemsavdeling, utgjorde *endringer i relasjoner*, og kan knyttes til kontekstualisering av innovasjonsidéen. Etableringa av samarbeidet kan også forstås som mobilisering av allierte. Læringscenterets representanter oversatte sitt behov for praksisplasser til et innsalg av ressurser til arbeidslivet. På denne måten forsøkte de å få arbeidsgivere interessert, og i de tilfellene de lyktes, ble arbeidsgiverne innrullert og mobilisert i den samarbeidsdrevne innovasjonsprosessen. Samarbeidsrelasjonene var prega av entusiasme og stor tro på felles utbytte, og de ga dermed energi til prosessen med å omsette idéen til handling og innovativ praksis.

Inngåelse av forpliktende samarbeidsavtaler mellom læringscenteret, NAV og attføringsbedriften utgjorde også *endringer i relasjoner*, og var kritiske hendelser i prosessen. Samarbeidsprosjektet var ei materialisering av forslaget som kom fra rådmannen ett år tidligere. Materialiseringa krevde at de tre aktørene lyktes med samarbeidet. For læringscenteret var samarbeidsprosjektet en brikke for å oppnå målsettingene de hadde om høyere andel deltakere ut i arbeid. NAV hadde i hovedsak de samme målsettingene som læringscenteret: flere personer i arbeid og færre på stønad. For attføringsbedriften bidro ikke samarbeidsprosjektet til at de nådde sine egne målsettinger på samme måte. Idéen ble iverksatt gjennom felles innsats fra læringscenteret og NAV – i attføringsbedriftens lokaler. Da modellens andre trinn skulle implementeres kom det til syne at samarbeidsaktørene hadde ulike forståelser av hva modellen innebar i praksis.

Da læringscenteret og NAV satte i gang med faste samarbeidsmøter, konkretiserte de idéen om arbeidsretting og lengre sammenhengende kvalifiseringsløp. Bedre avklaringer

mellom programrådgivere og NAV-veiledere bidro til at deltakeres individuelle kvalifiseringsløp ble planlagt ut fra en samordning av begge etaters kriterier og krav, og utgjorde en oversettelse gjennom samarbeid, til endra praksis.

Da det i løpet av prosessen skulle ansettes nye personer ved voksenopplæringa, var det en uttalt strategi fra ledelsen at de ønska å sikre at staben ble mer «arbeidsorientert». Eldre lærere som gikk av med pensjon, skulle erstattes av yngre personer med en mer positiv holdning til praksisnær undervisning. Da læringscenteret våren 2015 skulle ansette to nye lærere og en kantineleder, var det i utlysningsteksten til den ene lærerstillinga spesifisert at den skulle ha «... fokus på arbeidsrettet norskopplæring», og at ønskede kvalifikasjoner innebar «[u]tdanning eller erfaring med andre deler av arbeidslivet enn skolen». Stillingsbeskrivelsen til kantinelederen innebar: «[o]pplæring [...] med spesielt fokus på deltakere uten skolegang og uten lese- og skriveferdigheter. Enkel produksjon av mat for salg». I begge stillingsannonsene var arbeidsretting beskrevet, eksplisitt i lærerstillinga og implisitt i kantinelederstillinga. Dette kan ses som en del av oversettelsesprosessen: Kontekstualisering av idéen om arbeidsretting innebar å definere hvilke kompetanser som trengtes. Kompetansene som ble søkt etter, var for det første lærerkompetanse kombinert med arbeidslivskompetanse og interesse for alternativ norskopplæring, og for det andre kokkekompetanse kombinert med interesse for alternativ opplæring. I utlysningsteksten til den andre lærerstillinga, som ble utlyst for å fylle plassen til en lærer som gikk av med pensjon, var ikke arbeidsretting nevnt. Denne stillinga var imidlertid tiltenkt en yngre lærer som allerede var tilknytta læringscenteret som vikar. Ansettelsene av disse tre personene utgjorde *endringer i individer*. Ansettelsene kan ses som mobilisering av allierte for at idéen om arbeidsretting skulle få bedre fotfeste.

Pilotprosjektene ved henholdsvis hotellet og sykehjemmet utgjorde introduksjonsprogrammets første kvalitative *endringer i resultater*. Gjennom etablering av praktisk opplæring i romrenhold og pleie- og omsorgsoppgaver sammen med undervisning i arbeidsnorsk ute i arbeidslivet, ble tjenesten endra, og idéen om arbeidsretting ble oversatt inn i (noen av) deltakernes programhverdag. Etableringa hadde også en symbolsk betydning,

da den synliggjorde overfor ansatte ved læringscenteret, andre involverte og lokalbefolkningen for øvrig at dette var en gjennomførbar måte å drive kvalifiseringsarbeid på. Det hadde også en legitimerende betydning overfor lokale myndigheter og myndighetene i integreringsfeltet, fordi det synliggjorde læringscenterets innsats, evne til nytenkning og endringsvilje i tråd med ideologien om økt arbeidsretting. Iverksetting av pilotprosjektene utgjorde dermed en kritisk hendelse på flere ulike nivåer i innovasjonsprosessen.

### *Skoleåret 2015/2016*

Da avdelingssykepleieren slutta i jobben, medførte det ei *endring i relasjonen* mellom læringscenteret og sykehjemmet, og det var en kritisk hendelse for prosessen videre. På grunn av denne hendelsen ble deltakernes praksishverdag drastisk endra ved at de ble fordelt rundt på andre avdelinger ved sykehjemmet, og læringscenteret måtte inngå i nye relasjoner med ansvarlige mellomledere ved de ulike avdelingene. På grunn av hyppige lederskifter ved sykehjemmet måtte innovasjonsidéen oversettes til (og av) stadig nye aktører. Samarbeidsavtalen var ikke forankra på ledernivå, noe som gjorde at læringscenteret var prisgitt disse mellomlederne. Læringscenteret opplevde at det langsiktige perspektivet ble vanskeligere å opprettholde etter at avdelingssykepleieren slutta, noe sitatet under illustrerer.

«... det er ikke noen negativitet i forhold til å prøve personer for oss, men det er ... det ... noe sånn ... et sånt langsiktig perspektiv som er litt vanskelig å få til når det har vært så store endringer bortpå der. [...] Og så hadde vel han [avdelingssykepleier] kanskje litt store ambisjoner i forhold til den majoriteten på de andre lederne bortpå der hadde. Så det gikk kanskje ikke helt ... Det var ikke helt sammenfallende. Men du verden altså, han åpnet noen dører som var helt enestående» (*praksiskoordinator, høsten 2017*).

Da pilotprosjektene ble videreført og fire nye kvalifiseringsløp ble etablert høsten 2015, ble det endringer i programhverdagen for flere av deltakerne, og endring i arbeidshverdagen for flere av lærerne. Ved disse nyetableringene ble idéen om arbeidsretting oversatt inn i nye kontekster, og gjennom kontekstualiseringa tilført og fratrukket elementer. Eksempelvis ble ordningen med mentor ikke videreført i samme format som ved hotellet og sykehjemmet, men omforma på ulike måter. Ved vaskeriet og bruktbutikken ble



mentorrollen inkludert i lærernes arbeidsoppgaver. I kantinegruppa var deltakerne i intern praksis før de kom ut i det virkelige arbeidslivet. Dette var også hensikten ved utførelsesbedriften, men bare noen få deltakere rakk å komme så langt før samarbeidet ble avslutta høsten 2016. Oppfølging i intern praksis, som kan sies å tilsvare mentorenes oppgaver i pilotprosjektene, ble ved utførelsesbedriften tatt hånd om av praksislærer og prosjektleder i trinn 1, og av arbeidsveileder i trinn 2. I kantinegruppa ble oppfølginga tatt hånd om av kantineleder.

Ved oppstarten av pilotprosjektene våren 2015 visste læringscenteret at det kom til å bli ei utfordring at deltakerne skulle fortsette å ha undervisning i sine vanlige klasser tre dager i uka, og være i praksis og dermed gå glipp av undervisning de to andre dagene. De valgte likevel å sette i gang pilotprosjektene uten å gjøre noe med dette, men la vekt på at alle deltakere skulle ha praksis på samme dager (tirsdag og torsdag), fordi de på sikt ønska å tilpasse undervisninga ved læringscenteret. I august 2015 ble det oppretta en egen norskklasser ved læringscenteret for deltakere som var i praksis tirsdager og torsdager. Løsningen med egen praksisklasse ble også brukt i modell 3. Innføring av denne løsningen støtte imidlertid på noen utfordringer: To lærere fikk ansvaret for ordinær norskundervisning for praksisklassen tre dager i uka. Disse to var på henholdsvis vaskeriet og bruktbuikken de to andre dagene. Etter hvert fikk flere deltakere arbeidspraksis som en del av sin individuelle plan, men uten at det fantes noen aktuell praksisplass. For at disse skulle slippe å bytte klasse underveis, ble de inntil videre plassert i praksisklassen. Dette medførte at en lærer måtte undervise disse på tirsdager og torsdager mens de andre var i praksis. Etableringa av en egen praksisklasse var ment å gjøre undervisningssituasjonen bedre for deltakere og lærere, men en utilsikta konsekvens var at den krevde ekstra lærerressurser, slik at det ble færre lærere igjen til å undervise de andre klassene – og dermed mindre muligheter til nivådeling.

### *Skoleåret 2016/2017*

I begynnelsen var planen å ha to parallelle kvalifiseringsløp – et skoleretta og et arbeidsretta. Filosofien rundt arbeidsretting gikk ut på at deltakerne skulle tidlig ut i praksis, hvor de så skulle få tett oppfølging fra arbeidsgiver og læringscenteret, slik at de lærte

norsk samtidig som de lærte et yrke, og dermed ble kvalifisert til jobb. Gradvis endra idéen seg, via oversettelser, og fikk et mer nyansert innhold. For eksempel viste erfaringene fra sykehjemmet og attføringsbedriften at det å flytte undervisninga ut til arbeidsplassen i seg selv ikke gjorde kvalifiseringa noe mer arbeidsretta, dersom en ikke hadde tett samarbeid med de ansvarlige for praksisen. Etter hvert ble idéen omforma til at all opplæring og undervisning burde arbeidsrettes, og at arbeidsretting innebar en omdreining av hele programmet. Dette utgjorde ei vesentlig *endring i innovasjonsidéen* og var dermed en kritisk «hendelse» – ikke en hendelse som kan tid- og stedfestes nøyaktig, men som kan knyttes til utfallet av en oversettelsesprosess. Dette kommer jeg tilbake til. At all undervisning skulle være arbeidsretta, var en oversettelse som ledelsen og praksislærere sto for.

Da samarbeidet med attføringscenteret ble avslutta, var dette nok ei *endring i relasjoner*. Dette var en kritisk hendelse som utgjorde et vendepunkt i innovasjonsprosessen. Samarbeidsprosjektet kan sies å ha vært et prestisjeprosjekt med stor symbolsk betydning – både fordi det hadde fått økonomisk støtte fra IMDi, og fordi det var direkte basert på rådmannens oppfordring om lengre løp i samarbeid med NAV. (Ledelsen ved) læringscenteret gjorde sitt beste for å formidle at dette ikke var noen krise, og at de bare ville flytte prosjektet til andre lokaler. Flyttinga innebar imidlertid en stor forskjell for deltakerne, som mista tilgangen til attføringsbedriftens fasiliteter, og ikke lenger var del av et større miljø. I de nye lokalene ble de mer isolert, det ble slutt på muligheten for intern praksis, og de hadde ikke lenger muligheten til å utnytte attføringsbedriftens ressurser og kompetanse med tanke på å skaffe tilveie relevant ekstern praksis.

Høsten 2016 ble den interne kantinepraksisen utvida. Dette utgjorde nok ei *endring i resultater*. Det ble ansatt én kantineleder til, og læringscenteret tok over drifta av to kommunale kantiner. Den opprinnelige modellen ble videreført med noen justeringer, blant annet at forholdet mellom norskundervisning og praksis ble endra fra tre + to dager til fem + fem dager. Denne oversettelsen ble gjort for å tilpasse innovasjonsidéen til de lokale behovene. For det første var det behov for flere arbeidspraksisplasser, for det andre var det behov for eksterne arbeidsplasser til deltakere som hadde oppnådd god nok

grunnkompetanse, for det tredje var det behov for å tilpasse kombinasjonsmodellen med norskopplæring/arbeidspraksis slik at deltakerne kunne følge matlagingsprosesser som gikk over flere dager, og for det fjerde var det behov i kommunen for noen som kunne drifte de kommunale kantine.

### *Høsten 2017*

Ny organisering høsten 2017, inklusive en egen inntaksklasse, utgjorde nok en kritisk hendelse. Omorganisering og etablering av «Inntak» som egen avdeling utgjorde en oversettelse av innovasjonsidéen inn i læringscenterets strukturer. Omorganiseringa innebar at de fleste lærerne ved norsk/samfunnsfag ble en del av den nye avdelinga «Arbeid». Idéen bak navnet var å tydeliggjøre at opplæringa i introduksjonsprogrammet skulle dreie seg om å kvalifisere deltakere til arbeid. Etablering av en egen inntaksklasse hvor alle deltakere skulle kartlegges og få muntlig opplæring og trening i norsk til de nådde nivå A1, bidro til en oversettelse av arbeidsretting fra enkeltstående kvalifiseringsløp og inn i læringscenterets systemer og rutiner. Grundigere avklaring skulle bidra til at flere deltakere ble plassert i riktig spor og nivå fra starten, slik at de slapp å bytte klasse, og at kvalifiseringsløpene ble mer skreddersydd. Omorganiseringa innebar at kravene om arbeidsretting ble skjerpa, slik at også «vanlige» norsklærere ble forventet å arbeidsrette undervisninga. Dette innebar at motsetningene mellom tradisjonelt orienterte lærere, og programrådgivere som ønska å jobbe mest mulig arbeidsretta, ble enda tydeligere. Sitatet under, fra en programrådgiver, illustrerer dette.

«... jeg tenkte at 'dette er en person som fort kommer seg ut i jobb. Og han er dyktig på kjøkkenet og det med å jobbe sammen med andre og samarbeide. Og han har en fot innenfor i arbeidslivet'. Mens læreren hang veldig igjen i at: 'Ja, men du må jo opp og ta den prøva'. Så jeg oppfatta at 'dette er ikke en skoleperson'. [...] og læreren har veldig fokus på at: 'Ja, men du må lese mer, og du må skrive mer, og du må jobbe med flere større oppgaver. Du skal ta prøve og ...' Men samtidig så er programmet slutt snart nå. Så du må ... Og han har den her foten innenfor det arbeidslivet. Så det er nok litt sånn kniving der. [...] At jeg oftere går inn og sier at: ... 'Ja, jeg hører du sier at du vil bli lege. Men vet du hva? Du har to år på deg. Og det er de to årene [læringscenteret] skal bistå deg. Hva slags jobb kan du få etter to år?' Det er der vi må nå» (*programrådgiver, høsten 2017*).

En del lærere følte sterk motstand mot endringene. Inntaksklassens formål og mandat hadde ikke blitt oversatt til lærerne i norsk/samfunnsfag på en slik måte at de forsto dens rolle tydelig. Alle lærerne hadde også svært fulle klasser på dette tidspunktet, og flere var derfor motvillige til å ta imot deltakere fra inntaksklassen etter hvert som de ble avklart. Sitatet under er fra en lærer i norsk/samfunnsfag som var bærer av en utdanningsorientert logikk, og som ikke hadde latt seg overbevise om at den nye organiseringa var noen forbedring.

«... en merker jo på frustrasjonen som er. Det er ikke noe sånn entydig gledesutbrudd over hvordan ting har blitt, nei. Sånn med inntaksklassen, for eksempel, lurer alle [lærerne] på: Hva er det egentlig de driver med? Og hva er tanken bak? Hva er ... hva ... hva har det blitt? [...] Det er ... De er sin egen øy. Det har blitt mye mer ... Det trodde ikke jeg at det skulle bli, men det har det blitt i praksis [...] Og vi ve ... vi andre vet ikke helt hva slags mandat de har, eller hva ... hva slags oppgave de har. Og lærerne er misfornøyd med måten de får elever derfra nå. Og informasjonen som følger med, synes de er altfor lite»  
*(norsklærer, høsten 2017).*

Vi har nå sett at de ulike kritiske hendelsene i innovasjonsprosessen kan knyttes til oversettelser. Vi har også sett at ulike personer var involvert i de ulike oversettelsene. I det følgende skal vi se nærmere på hvem oversetterne var, hva de gjorde og hva slags egenskaper og kompetanser de hadde.

### 5.3.2 Hvordan ulike typer oversettelser danner et mønster

Oversettelsene som ble gjort i innovasjonsprosessen har vært knytta til både overføring av idéen fra andre kontekster, kontekstualisering av idéen, mobilisering av samarbeidspartnere, spredning av idéen internt, og transformasjon av idéen til praksis. Dersom vi ser på hvem som har utført de ulike oversettelsene, kan vi ane et mønster.

Overføring av idéer fra andre kontekster har skjedd på ulike måter, noen av dem mer diffuse enn andre. Kimer til idéen om arbeidsretting har kommet inn over lengre tid og som små drypp fra ulike inspirasjonskilder. Det er særlig programrådgiverne som har brakt tanker om arbeidsretting inn i organisasjonen – tanker som de har henta blant annet fra

eksterne utviklingsarenaer. Den mest konkrete overføringa av idéer i løpet av tidsperioden som er undersøkt, ble utført av næringslivskontakt og praksiskoordinator, som kontakta andre introduksjonsprogram og innhenta informasjon og erfaringer.

Mobilisering av samarbeidspartnere var et oversettelsesarbeid som ble utført av rektor, praksiskoordinator og næringslivskontakt. Rektor var den som i størst grad utførte arbeidet med å mobilisere NAV og attføringsbedriften til samarbeid, mens mobilisering av arbeidsgivere i hovedsak ble utført av praksiskoordinator og næringslivskontakt. Mobilisering av allierte internt ble utført av rektor, med resten av ledergruppa involvert, gjennom strategiske ansettelses. Etter hvert ble også praksislærer en sentral person i mobilisering av allierte, både ute på arbeidsplasser og internt.

Spredning av idéen internt foregikk på ulike måter. Innad i flyktningavdelinga hadde det over lengre tid vært mye prat om arbeidsretting. Rektor fikk med seg mye av praten, og tok med seg mye av tankegodset inn i utforminga av strategiplanen. Etter at strategiplanen ble politisk vedtatt, som en slags objektifisering av innovasjonsidéen, sørget rektor for å formidle innholdet i planen til ledergruppa. Videre ble innovasjonsidéen formidla til lærerne i norsk/samfunnsfag gjennom fellesmøter leda av rektor og de eksterne prosessveilederne, der lærere og programrådgivere blant annet jobba i grupper på tvers av faggrenser for å finne gode løsninger for enkeltbrukere. Blant lærerne ble innovasjonsidéen mottatt på ulike måter. Noen lærere ble raskt overbevist, andre var åpne for å vurdere nye tilnærminger til undervisninga, mens atter andre var lite interessert i å endre sine innarbeida forståelser og arbeidsformer. Idéens reise internt kan dermed sies å ha sitt utgangspunkt i flyktningavdelinga, for deretter å gå via rektor og andre strategiske oversettere, og videre ut til norsk/samfunnsfag.

Transformasjon av idéen til praksis ble i hovedsak utført av de personene som hadde ansvar for å gjennomføre de nye arbeidsretta kvalifiseringsløpene. Dette var for det første praksislærer (nyansatt), med støtte fra næringslivskontakt og praksiskoordinator, i pilotprosjektene. For det andre var det fem lærere fra norsk/samfunnsfag i de nye kvalifise-

ringsløpene som ble iverksatt høsten 2015. For det tredje var det prosjektleder i samarbeid med praksislærer, i samarbeidsprosjektet med NAV og attføringsbedriften. For det fjerde var det kantineleder, i den interne kantinepraksisen.

Det vi kan se, er at i den første overføringa av tankegods om arbeidsretting, hadde programrådgivere en viktig rolle. Dernest hadde rektor, praksiskoordinator, næringslivs-kontakt og praksislærer sentrale roller i overføring av konkrete praksiseksempler, mobilisering av relevante samarbeidspartnere og spredning av idéen om arbeidsretting internt. I transformasjon av innovasjonsidéen til lokal praksis, var det praksislærer, lærere i norsk/samfunnsfag, kantineleder og prosjektleder som var de mest sentrale oversetterne. Den første oversettelsen ble altså utført av personer i førstelinja som så behovet for å kvalifisere deltakere til arbeidslivet og ble inspirert av andres vellykka praksiser – men som ikke hadde makt til å gjennomføre idéen i praksis. De påfølgende oversettelsene ble utført av personer i strategiske stillinger, hvor planlegging og koordinering av innholdet i introduksjonsprogrammet var en del av jobben, som fanga opp tankegods og idéer fra programrådgiverne og som hadde makt til å gjøre noe med dem. Den siste typen oversettelser ble utført av personer i operative stillinger, hvor arbeidsoppgavene var knytta til opplæring og kvalifisering av deltakerne, som fikk i oppdrag å gjøre innovasjonsidéen om til praksis.

Denne gjennomgangen gir grunnlag for å hevde at det er snakk om to ulike typer oversettere, som opererer på ulike nivåer. Den ene typen opererer i førstelinja, mens den andre typen opererer på et mer overordna nivå. I det videre vil jeg omtale den første typen som *operative* oversettelser, og den andre typen som *strategiske* oversettelser.

### *Strategiske og operative oversettere*

Som beskrevet i kapittel 3, innebærer ANT og skandinavisk institusjonalisme ulike tilnærminger til oversettelse, som kan knyttes til kunsten å interessere/overbevise (Akrich et al., 2002a; Røhnebæk & Lauritzen, 2019) og kunsten å overføre (Røhnebæk & Lauritzen, 2019; Røvik, 2007). Jeg finner elementer til forståelsen av rollene både i ANT og i skandinavisk institusjonalisme.

Det de strategiske og operative oversetterne gjør med innovasjonsideén, kan vi for enkelhets skyld kategorisere som henholdsvis strategiske og operative oversettelser. Et fellestrekk ved de strategiske oversettelsene er at de var knytta til å få gjennomslag for ønsker eller interesser. Dette innebar blant annet å gjøre ideén om arbeidsretting forståelig og interessant for ulike aktørgrupper. Å gjøre ideén forståelig kan knyttes til *kontekstualisering*, det vil si å tilpasse ideén til de lokale betingelsene (Røvik, 2007). Å gjøre ideén interessant kan knyttes til kunsten å interessere (Akrich et al., 2002a) eller kunsten å overbevise (Røhnebæk & Lauritzen, 2019), som i større grad er retta mot å mobilisere allierte. Et fellestrekk ved de strategiske oversetterne, var at de framsto som ildsjeler og endringsagenter, og at andre involverte omtalte dem som «drivere» av innovasjonsprosessen.

De operative oversettelsene dreide seg om å gjøre innovasjonsideén om til lokal praksis. Dette innebar å konkretisere lokale muligheter, behov og begrensninger, og det innebar å vurdere hvilke elementer i det som var henta fra andre, som kunne brukes i de lokale løsningene. Dette oversettelsesarbeidet kan knyttes til Røviks omformingsregler, som innebærer å vurdere om ulike elementer skal kopieres, om noe skal adderes eller fratrekkes, eller om de må omvandles (Røvik, 2007). De operative oversetterne forholdt seg imidlertid ikke bare til én idé, men til flere ulike kommuners praksiser, i tillegg til blant annet læringsmateriell og eksempler fra Kompetanse Norge og IMDi. Vurderingene om hvordan oversettelsen skulle utføres, tok utgangspunkt i det lokale behovet. Oversetterne plukka elementer fra ulike eksempler, idéer og løsninger, og kombinerte dem med egne erfaringer. I utvelgelsen inngikk vurderinger av lokale muligheter og begrensninger. Sammenlikna med Røvik (2007) sine omformingsregler, framstår omformingsprosessene i studien mer rotete, med elementer fra både modifierende (fratrekking og addering) og radikal (omvandling) modus. Elementer fra flere ulike idéer ble kombinert med hverandre, og oversetterne bygde også i stor grad på egne erfaringer.

### 5.3.3 Beskrivelse av de ulike oversetterne og deres kompetanser

De strategiske oversetterne kan grovt sett sorteres i to kategorier ut fra rolle, kunnskaper og kompetanser. Den ene kategorien hadde en bakgrunn som gjorde at de var godt

kjent med flere kontekster og hadde god forståelse for ulike fagkulturer og institusjonelle logikker. Den andre kategorien hadde et stort nettverk, og brukte dette aktivt i oversettelsesprosessen. Det er to sentrale elementer i den siste kategorien. Det første dreier seg om å ha tilgang til aktører, mens det andre dreier seg om å snakke med folk og kunne overbevise om et budskap.

I det følgende vil jeg presentere noen sentrale egenskaper ved de strategiske oversetterne, og gjøre rede for hvordan de har bidratt til strategiske oversettelser av innovasjonsidéen. Deretter gjør jeg rede for de operative oversetternes egenskaper og oversettelsesarbeid i innovasjonsprosessen.

### *Rektor som strategisk oversetter*

Rektor ble ansatt sommeren 2012. Han hadde bakgrunn som lærer, rektor og spesialpedagog, og forsto den utdanningsorienterte logikken. Som spesialpedagog hadde han erfaring med elever som trengte spesiell tilrettelegging, og han var opptatt av at skolen i større grad burde verdsette erfaringsbasert praktisk kunnskap som utgangspunkt for læring. I integreringsfeltet møtte han liknende tanker i idéene om arbeidsretting, og var tydelig på at han ønska at læringscenteret skulle bevege seg i den retningen. Han var opptatt av å ha god dialog, og ønska at alle skulle forstå læringscenterets oppdrag og rolle på samme måte. I begynnelsen var han veldig opptatt av at de uformelle samtalene hadde betydning i endringsarbeidet.

«For meg har det vært veldig viktig å være rundt på hele huset, være med på avdelingsmøter og snakke med alle, selv om det er en 60–70 som driver her, så prøver jeg å ... jeg tenker at det er mange sånne uformelle diskusjoner som kan være med og rydde grunnen. Det er ikke sånn at alt i forhold til å drive et utviklingsarbeid foregår på en etablert møteplass der og der, men ellers også. Jeg har sørget for og vært en god del til stede på pauserommet, ti minutter om morgenen, nede på flyktningsavdelinga. Og det har jeg oppfordra mine avdelingsledere også til å gå inn i, for de diskusjonene er viktige. Uformelle små debatter. Det har vi snakka en del om, og jeg har vært veldig tydelig på det når jeg har hatt samtaler med folk, om at det å arbeidsrette opplæringa – ikke sagt sånn direkte, men – hvordan vi skal kvalifisere best mulig, det har vært et tema vi har snakka om mye» (*rektor, våren 2015*).



Rektor argumenterte for arbeidsretting ut fra pedagogiske hensyn ved å legge vekt på at deltakere med lite eller ingen utdanning hadde vanskelig for å lære norsk ved hjelp av ei tradisjonell akademisk tilnærming, fordi de ikke hadde erfaring med denne måten å lære på. Argumentasjonen handla om læringsstrategier, som appellerte til lærernes fagforståelse, men handla også om å utfordre innarbeida oppfatninger om hvordan folk lærer, og hvor læring skjer.

Rektor presiserte at den eksisterende norskopplæringa fungerte godt for deltakere som hadde mer utdanning, og anerkjente på den måten lærernes kompetanse og tjeneste. Endringene det ble lagt opp til i strategiplanen, innebar endringer i mål, metoder og organisering for læringscenteret og enkeltansatte. Rektor vektla i begynnelsen at utviklingsarbeidet måtte være godt forstått av alle ansatte, og at endringsprosesser må få ta tid men at det er viktig å sørge for at idéen ikke dør ut. Sitatet under illustrerer hans bevissthet rundt endringsprosessen, og det å tåle å stå i den.

«Det å på en måte lukke ørene og la folk være frustrerte over at prosessen tar lang tid, tørre å være i den prosessen likevel – for det er litt frustrerende – men likevel jobbe jevnt og trutt framover, og bruke den lille bølgen som har begynt å komme sakte men sikkert, som en positiv forventning om at vi skal få til noe, og så greie å – at den ikke flater ut og blir borte. Holde engasjementet oppe, da» (rektor, våren 2015).

En oversettelsesstrategi var å innføre arbeidsretting gradvis: Til å begynne med var arbeidsretting basert på frivillighet, og rektor sa han var forberedt på at det skulle ta 5–10 år å innføre endringene. Det var i begynnelsen opp til hver enkelt lærer å arbeidsrette undervisninga, og det skulle være frivillig å være med i arbeidsrettingsprosjektet. Flere av lærerne ble imidlertid ufrivillig involvert, for eksempel ved at de hadde praksisdeltakere i sine klasser. Det at deltakere ble tatt ut fra klassene enkelte dager, bidro til at flere lærere opplevde arbeidspraksis som noe negativt. Noen forhold stjal også energi fra lærerne som ønska å arbeide arbeidsretta, og som brant for dette: De fikk ikke gå på kurs for å lære mer om arbeidsretta opplæring, og fikk ikke endelig beskjed om hva som skulle skje, før på planleggingsdagene rett før skolestart.

Høsten 2017, etter tre år i endringsprosess, konstaterte rektor at endringene tok tid. Han oppfatta at noen av lærerne hadde vært entusiastiske fra starten, noen hadde vært «*middelhavsfarere som kan være med på litt, men som har alltid også noen sånne kritiske kommentarer*», og noen var negative. Noen av «middelhavsfarerne» hadde etter hvert blitt entusiastiske, men de negative var fortsatt negative, slik han tolka det. Høsten 2017 var det ikke lenger frivillig å være med på endringene. Rektor kommuniserte da forventninger om at alle lærere skulle gjøre undervisninga si mer arbeidsretta.

Rektor var klar på at læringssenteret måtte være forberedt på å møte arbeidslivet på en slik måte at de så verdi i samarbeidet. I strategiplanen ble det åpna for å gi bedrifter og enkeltpersoner økonomisk kompensasjon for å bidra til opplæring og kvalifisering av deltakere i introduksjonsprogrammet. Dette ble ikke aktuelt, fordi samarbeidet ble løst ved at både læringssenteret og arbeidsgivere opplevde å tjene på det – noe som var en klar strategi fra læringssenterets side.

«... vi er ganske tydelige på at du som arbeidsgiver må få lov til å si at 'dette har en merverdi for meg'. For noen arbeidsgivere så er nok det litt overraskende. Fordi at det er liksom 'fy, fy' at en, liksom en som er på tiltak, eller en som er lønnet av noen andre, at han kan gjøre en jobb for deg – og vi har vært ganske tydelige på det. Men vi har sagt at: 'Det får du, og så vil vi ha noe tilbake'» (rektor, høsten 2017).

### *Praksiskoordinator og næringslivskontakt som strategiske oversettere*

Arbeidet med å få næringslivet med på laget for å integrere flyktninger ble i stor grad drevet av praksiskoordinator, i tett samarbeid med næringslivskontakt. Praksiskoordinator ble ansatt ved læringssenteret våren 2013. Næringslivskontakt hadde vært tilknyttet læringssenteret som kursholder i hotell- og servicefag, og ble ansatt i 20 prosent stilling som døråpner mot næringslivet sommeren 2014.

To utfordringer som læringssenteret var opptatt av i arbeidet mot næringslivet, var for det første at det var flere aktører med behov for praksisplasser inne i det samme markedet, og for det andre at det var krevende å få «solgt inn» at flyktninger kunne være en verdifull ressurs. Det å «selge inn» et budskap kan tolkes som interessering og innrulle-

ring (Callon, 1986). Tidligere var det programrådgivernes jobb å ta kontakt ut mot næringslivet med tanke på praksisplasser. For å få til et mer langsiktig og systematisk samarbeid, var det imidlertid nødvendig å ha noen som bare arbeida med dette. Læringscenteret så på næringslivet som en verdifull samarbeidspartner, men det krevdes målretta innsats for å opprette samarbeid.

Tidligere hadde læringscenteret nærmest tilnærma seg arbeidsgivere med lua i hånda når de trengte arbeidspraksis for deltakere. Det var lite systematikk i samarbeidet om praksisplasser, og det ble stilt få konkrete krav til arbeidsgivere med tanke på oppfølging av deltakere. Nå ble introduksjonsprogrammets og deltakernes behov for praksisplasser overfor arbeidsgivere oversatt til et tilbud om motiverte og ressurssterke arbeidstakere som bedriften fikk prøve ut i en periode med tett oppfølging fra læringscenteret. Arbeidsgiveres bidrag i integreringa ble oversatt fra *samvittighetsbasert samfunnsoppdrag* til *vinn-vinn-situasjon*, og flyktninger i arbeidspraksis ble i større grad omtalt som *potensiell arbeidskraft* og i mindre grad som *personer som trenger bistand*. Dette var et budskap som praksiskoordinator og næringslivskontakt brakte ut til arbeidsgivere, med støtte fra ledelsen ved læringscenteret.

Oversetterjobben til praksiskoordinator og næringslivskontakt handla i stor grad om å få på plass gode relasjoner med arbeidsgivere. Samarbeidet skulle ikke ensidig dekke læringscenterets behov for praksisplasser, men innebar også en mulighet for virksomhetene til å rekruttere kvalifisert arbeidskraft. Praksiskoordinator og næringslivskontakt la vekt på at virksomhetene gjennom samarbeidet ville få mulighet til å «prøve ut» potensielle arbeidstakere risikofritt, og at de etter praksisperioden ville ha tilgang til «ferdig opplært arbeidskraft».

Praksiskoordinator hadde en bred erfaringsbakgrunn, både fra privat næringsliv og fra offentlige tjenester. Næringslivskontakt hadde blant annet jobba mange år i hotellbransjen. Begge hadde et stort nettverk i det lokale næringslivet som de brukte aktivt for å skaffe praksisplasser. De kontakta arbeidsgivere strategisk ut fra hvem de trodde kunne være interessert og samtidig ha egne arbeidsoppgaver. Kommunikasjonen foregikk i hovedsak muntlig. Det med å ta strategisk kontakt med én og én virksomhet, og investere

tid og krefter i noen få utvalgte i stedet for å gå bredt ut, kan ses som et oversettelsesgrep. Næringslivskontakt var også svært opptatt av at lokalmiljøet måtte få bedre kjennskap til læringscenteret, introduksjonsprogrammet og deltakerne der, og brukte sitt nettverk også for å mobilisere allierte blant innbyggerne i kommunen.

«... lokalmiljøet vet veldig lite om læringscenteret. Og derfor har vi ei oppgave å gjøre, å trekke lokalmiljøet inn i skolemiljøet eller at skolen kommer ut i lokalmiljøet, slik at det blir en del av det samme. Og derfor er det viktig at vi er veldig frampå og veldig klare på at vi er en del av lokalstrukturen i [kommunen], ikke en isolert del. Her er jeg veldig klar» (*næringslivskontakt, våren 2015*).

Praksiskoordinator og næringslivskontakt var sentrale oversettere ut mot arbeidslivet, men i strategiplanen var det lagt opp til at en lærer skulle følge deltakerne ut og drive norskopplæring der. Til denne oppgava valgte læringscenteret å utlyse ei helt ny stilling. Denne personen viste seg å få en sentral rolle som både strategisk og operativ oversetter, og har bidratt til å forme innovasjonsprosessen. Sitatet under illustrerer dette.

«Det at vi har fått tak i en person som [praksislærer], er helt avgjørende for at vi har lyktes så godt i startfasen. Han har et sett unike egenskaper, og en karisma som gjør at de ute på arbeidsplassene har fått veldig tillit til han» (*praksiskoordinator, høsten 2015*).

### *Praksislærer som strategisk oversetter*

Praksislærer hadde en variert bakgrunn, og hadde blant annet vært grunnskolerektor i nabokommunen. På samme måte som rektor hadde han bakgrunn som spesialpedagog, men hadde også drevet et rengjøringsbyrå og hadde dermed erfaring fra privat næringsliv. Han hadde ei sterk personlig overbevisning om at arbeidsretting og praksis er gode pedagogiske verktøy. Videre hadde han et stort nettverk i lokalmiljøet, og var bevisst på å benytte seg av det i oversettelsesprosessen.

«... du treffer alltid kjentfolk der du kommer, så er det om å gjøre å få kobla dem på prosjektet, så vi begynner å dra sammen» (*praksislærer, våren 2015*).

I pilotprosjektene var det praksislærer sammen med næringslivskontakt som var i tette kontakt med arbeidsplassene. Begge var opptatt av å være til stede, bygge relasjoner og

tillit til ledere og ansatte, og bidra til at deltakerne ble sosialt integrert på arbeidsplassen. Det med å være til støtte for arbeidsgiver ved å bidra til at ledere og medarbeidere skulle føle seg trygge i sine roller overfor deltakerne, og at de skulle føle seg trygge på sin *inkluderingskompetanse* (Frøyland & Spjelkavik, 2014), la læringscenteret vekt på i samarbeidet. Sitatet under illustrerer dette.

«... jeg tror det at det er ganske mange som blir usikre, ikke sant. Og så ... når jeg kommer med kaffekoppen og vi setter oss, så sier han: 'Ja, nei, nå i går så skjedde *det* og *det*. Og da gjorde jeg det *slik* og *slik*.' 'Ja, men så fint', sier jeg. 'Det er helt riktig. Synes du gjorde det fint, jeg.' Og så kan de liksom: 'Puh!' Og hvis du ikke får tatt disse der underveis, så bygger dette seg opp. Og så blir folk kritiske, for de føler at de ikke får til. Og så blir de ... i stedet for å si det, så ... så sier de at: 'Nei, jeg vet ikke om jeg vil være med på dette her lenger'» (praksislærer, høsten 2017).

Det var tenkt at modellen fra pilotprosjektene skulle videreføres og utvides til andre virksomheter. Ei utfordring med dette var at det ville innebære at stadig nye personer ville komme inn som praksislærere, og at en ville være avhengig av at de forsto hva rollen innebar, og klarte å fylle den. Praksislærer beskrev problematikken på denne måten:

«... for å lykkes med dette på nye steder, så må du ha folk som orker å tenke at det å reise ut og ta en kaffekopp, og det å sitte der uvirksom en halvtime, er faktisk et godt pedagogisk virkemiddel. For du er nødt til å følge opp organisasjonene. Ikke slippe og tenke at 'nå er det viktigere at jeg gjør det eller det'. Og det er krevende for mange i skolestrukturen å jobbe på den måten» (praksislærer, juni 2015).

Sitatet illustrerer også hvordan møtet mellom de ulike logikkene kunne være utfordrende. For en lærer som var vant til å ha sin arbeidsdag i et klasserom med undervisning, og som hadde sine forståelser og perspektiver fundamentert i en utdanningsorientert logikk, kunne det være en ukjent tanke å måtte reise ut til arbeidsgivere for å følge opp praksis-samarbeid. For praksislærer, næringslivskontakt og praksiskoordinator, som alle hadde erfaring fra privat næringsliv, og som hadde sine forståelser og perspektiver fundamentert i en praksisorientert logikk, opplevdes denne typen oppfølging av arbeidsgivere mer naturlig.

Praksislærer var opptatt av at deltakerne skulle inkluderes sosialt i arbeidsmiljøet, og han mente at for å oppnå det var det viktig å bygge gode relasjoner til de ansatte. I pilotprosjektene prioriterte han å være til stede på de to arbeidsplassene så mye som mulig. Før og etter norskundervisning fant han seg gjerne en plass der han kunne sitte og jobbe, slik at han var synlig og de ansatte på arbeidsplassen lett kunne ta kontakt om det var noe. Han tilbød også norskopplæring og annen veiledning til ansatte ved arbeidsplassene. Ved hotellet spilte han blant annet på vaktmesteren, som han kjente fra før, for å få i gang fellespraten i matpausene. Dette vektla han som en sentral del av sin jobb for å bidra til integrering på arbeidsplassen, som sitatet under illustrerer.

«... når vi da kommer til en pausesituasjon, så har vi muligheten til å spille på hverandre. Og jeg tror at det kanskje er noe mange ville oversett, 'Nei, matpausen klarer de selv', men da har de bomma totalt, for kanskje det viktigste for å bli integrert, er å være der. Og det at de norske da prater norsk og de sitter med sine, det er ikke fordi de ikke vil prate med hverandre, men du vet mennesket blir usikkert når vi lurert på om vi skal få til, og da er vi inne på mestring igjen med oss selv også, så jeg tenker at en kan ikke forvente av folk som har matpausen sin, at de skal tøy seg altfor langt, for de har en hard arbeidsdag, og skal spise maten sin og slappe av litt. Men hvis noen kan sitte og styre samtalen, så går det helt fint» (*praksislærer, våren 2015*).

Praksislærer hadde også en sentral rolle i å oversette idéen om arbeidsretting innad på læringscenteret. Han oversatte idéen internt blant annet ved å fortelle om hvordan han hadde gjennomført arbeidsretta norskopplæring i praksis, vise bilder og fortelle om deltakernes møter med arbeidslivet. Han søkte stillinga ved læringscenteret for å få mulighet til å jobbe med arbeidsretta opplæring av flyktninger, og hadde et sterkt personlig engasjement i å gjennomføre endringene. Han så på oversettelsen av idéen om arbeidsretting som en del av oppdraget, og så på oppdraget mer som en livsstil enn som en vanlig jobb. Sitatet under illustrerer dette.

«... så tror jeg at en trenger en ildsjel, og det har jeg vært før og tror vel at jeg er det nå, og tenker at du må stå i og drifte, og snakke med folk på arbeidsplassen din. Du må snakke med folk på arbeidsplassen der du er ute, du må snakke med pressen, du må bruke Facebook til å påvirke omgangskretsen din, til å vise hva vi får til nå. For dette er en jobb, men det er òg en type livsstil, for jeg tenker at det er viktig for meg å vise [kommunen] og [regionen] at noen kanskje må snu på noen holdninger» (*praksislærer, våren 2015*).

På samme måte som rektor hadde praksislærer en bevissthet rundt prosessen og sin rolle i den. Han var opptatt av at de rette personene måtte være med for å drive prosessen framover.

«... jeg er jo en utålmodig person. Samtidig så har jeg jobba så lenge med folk at jeg vet at ting må ta den tida det tar, og så må du få tak i akkurat de rette folkene til å være med på de rette prosessene. Og så er det slik i all utvikling at du har tre–fire spydspisser, og så har du en masse i midten som går jevnt og trutt. Og så har du de som står på hælene, ikke sant» (*praksislærer, høsten 2017*).

### *De operative oversetterne*

Den operative oversettelsen av innovasjonsideén ble i første rekke utført av aktørene som var involvert i de ulike kvalifiseringsløpene. Praksislærer hadde en sentral rolle i å oversette innovasjonsideén til praksis, siden han var den første læreren som gjennomførte et opplegg med arbeidsretta kvalifisering ute på arbeidsplasser. En inspirasjonskilde var modell 3 med intern og ekstern praksis. Denne modellen oversatte praksislærer til en lokal variant, der særlig begrepstrening var et element som ble vektlagt. Hensikten med oversettelsen var ikke å gjenskape modell 3, men å bruke den som inspirasjon til hvordan arbeidsretta kvalifisering kunne utføres i praksis, og finne elementer som kunne fungere lokalt. Fellestrekk ved den lokale modellen og modell 3 var blant annet vektlegging av at lærer skulle følge tett opp på praksisplass og drive opplæring der, arbeidsplaner med viktige yrkesspesifikke begreper, samt bruk av nettbrett for å henvise til autentiske situasjoner i teoretisk læring. Elementer som ikke ble tatt inn i den lokale modellen, men som fantes i modell 3, var blant annet en intern praksis hvor deltakerne kunne øve på yrkesspesifikke oppgaver før de kom ut i ekstern praksis, og at samme lærer skulle undervise i teoretisk norsk og følge opp deltakerne i praksis. I oversettelsen av modell 3 kan vi si at læringscenteret og praksislærer fulgte en modifierende modus, med addering og fratrekking av elementer (Røvik, 2007). Begrepslæring ved bruk av arbeidsplaner og bilder på nettbrett utgjorde nye verktøy for språklæring lokalt, som også andre lærere tok i bruk.

I oppstarten av prosessen var begrunnelse for at norskopplæring skulle skje i arbeidstilknyttede situasjoner, at opplærings situasjonen da ble mer praksisnær og mindre «skolsk», og at det

ble lettere å trekke inn erfaringer og begreper fra praksisen i undervisninga. Med skolsk menes den tradisjonelle og institusjonaliserte måten å tenke undervisning og opplæring på. Begrunnelsen for å ha norskopplæring i arbeidslivet ble nyansert gjennom erfaringer med hverdagspraksis. Lærerne som skulle undervise i arbeidsnorsk og eventuelt bistå deltakerne med arbeidsoppgaver på praksisstedet, hadde en opplagt årsak til å være på arbeidsplassen, og de hadde nytte av å knytte undervisninga til praksisen. For lærerne som skulle undervise i «vanlig» norsk retta mot de obligatoriske prøvene, bidro imidlertid ikke opplæring utenfor klasserommet til å gjøre undervisninga mer arbeidsretta.

Lærerne som underviste ute i praksis, fikk få retningslinjer, og sto ganske fritt til å forme rollen og oppdraget. Samtidig var en del rammer satt, ved at arbeidsplassen de var på, hadde de lokalene og de arbeidsoppgavene de hadde, og at de måtte forholde seg til de ledere og ansatte og arbeidskulturen som var der. Lærerne ved vaskeriet og bruktbutikken skulle undervise i arbeidsnorsk. De var til stede sammen med sine respektive deltakere hele arbeidsdagen. De hadde noe undervisning, og bidro i tillegg med veiledning og praktisk hjelp til å utføre arbeidsoppgavene. Det som var mentorenes oppgaver i pilotprosjektene, var en del av disse lærernes oppdrag.

Den operative oversettelsen gikk også i stor grad ut på å trygge deltakerne i den situasjonen de var i – i kvalifiseringsløp som ikke var ferdig planlagt, og som ble forma underveis. Våren 2015 var deltakerne i pilotprosjektene bekymra for om de fikk nok norskundervisning. De fulgte sine opprinnelige klasser bare tre dager i uka, og gikk dermed glipp av to dager «vanlig» norskundervisning per uke. Selv om de opplevde at de lærte mye norsk ved å ha arbeidsnorsk og praksis, var de redd for hvordan det skulle gå med norskprøvene. I løpet av våren ble det bestemt at praksisen ved hotellet skulle utvides til fem dager i uka, noe deltakerne var svært skeptiske til fordi de var redd det skulle gå utover norskopplæringa. Fra høsten 2015 fikk deltakerne to timer «vanlig» norskundervisning per dag. De var fortsatt bekymra for framtida – om de kom til å lære godt nok norsk, om de kom til å få helsefaglig utdanning, og om arbeidsgiver utnytta dem som gratis arbeidskraft. I tillegg begynte flere av deltakerne å nærme seg slutten av introduksjonsprogrammet, og var bekymra for økonomien.



Den nyansatte norsklæreren hadde jobba halvannet år som vikar ved læringscenteret før hun ble fast ansatt våren 2015, og hadde jobba med et liknende prosjekt i en annen kommune tidligere. Når den nyansatte norsklæreren underviste i «vanlig» norsk ved sykehjemmet, la hun vekt på å komme til matpausen for å ta del i det sosiale, men det var ikke avklart noe samarbeid med mentorer eller avdelingssykepleier. Selv om hun skulle undervise i «vanlig» norsk, var ikke forventningene helt tydelige. Et mål var å jobbe fram mot norskprøve B1, som deltakerne måtte bestå for å få ta helsefagutdanning ved karrieresenteret, men hun prøvde seg også fram med tanke på å gjøre undervisninga mer arbeidsretta. En måte hun gjorde dette på, var å trekke inn eksempler og begreper fra helsefag i undervisninga. Hun opplevde imidlertid ikke at plasseringa på sykehjemmet var til hjelp for å få til dette. Sitatet under illustrerer noe av usikkerheten rundt innholdet i norskundervisninga.

«Jeg fant et sånt pleieassistenthefte som var på en måte en lesetekst, ikke sant, men som går på alle disse arbeidsoppgavene til en pleieassistent. Så jeg har på en måte prøvd meg litt fram. Er det riktig vei å gå, liksom – helsenorsk – hvor vi snakker om verb og substantiv og samsvarsbøying og alt dette her? Eller skal jeg på en måte ... alle disse her emnene som velferdsstat og norsk historie, og på en måte alle disse tingene som norskprøvene vil teste dem i? Og jeg skal jo undervise i 'norsk-norsk', men jeg skal jo på en måte serve alle behov. [...] Hvis de skulle starte videreutdanning på [karrieresenteret] i januar, så måtte de jo bevise at de var på B1. Og jeg har gått og kjent på det i løpet av høsten at det er ikke så mange her som vil være på B1» (*den nyansatte norsklæreren, høsten 2015*).

Sitatet over gir en innsikt i hva en operativ oversettelse av innovasjonsidéen innebærer. Arbeidsretta kvalifisering er et bredt konsept, og det er mange hensyn som skal tas. Kompetanse Norge (2017) krever for det første at arbeidsretta norskopplæring skal «legge særlig vekt på språket som brukes i arbeidslivet», og for det andre at «deltakerne må [...] tilegne seg norskkunnskaper som gjør det mulig for dem å delta på andre relevante arenaer i livet som voksen i Norge». I det empiriske materialet kommer det fram at mange lærere fant det svært utfordrende å nå opp til dette idealet, særlig for deltakere på lavere nivåer. Kompetanse Norge har utvikla diverse læringsressurser til bruk for å ar-

beidsrette norskopplæringa, men disse opplevdes av lærerne i stor grad som for avanserte. Operativ oversettelse av innovasjonsidéen til arbeidsretta norskopplæring i klasserommet innebar derfor i stor grad å bygge opp eget undervisningsmateriale.

Den nyansatte norsklæreren hadde også undervisning med deltakerne i samarbeidsprosjektet ved attføringsbedriften. En forskjell mellom de to praksisplassene var at ved sykehjemmet hadde hun ingen å støtte seg på eller drøfte ting med, mens ved attføringsbedriften var de et team bestående av prosjektleder, praksislærer, den nyansatte norsklæreren og en norsklærer til. Den operative oversettelsen av «arbeidsretting» ble enklere her, fordi lærerne var mer involvert i deltakernes praksis, og undervisninga og praksisen ble knytta sammen på en naturlig måte.

Etter hvert som deltakerne ved attføringsbedriften begynte i intern praksis, utvikla prosjektleder et tilbakemeldingsskjema som arbeidsveilederne ved hver internavdeling fylte ut etter endt praksisdag og sendte til henne. Tilbakemeldingsskjemaet sikra kommunikasjon og samsvar mellom prosjektleders og lærernes opplegg og intern praksis. Prosjektleder brukte skjemaet som et verktøy for å vise arbeidsveilederne hva slags informasjon hun trengte, og gjorde da dem mer bevisst på hva som var utfordringene for deltakerne. Tilbakemeldingsskjemaet ble benytta som utgangspunkt i arbeidsnorsk, praksisrelaterte aktiviteter og veiledning.

Kantinelederen var kokk med mange års erfaring fra restaurantbransjen, og skulle bruke sitt eget nettverk i hotell- og restaurantmiljøet for å sluse deltakerne ut i arbeidspraksis etter hvert som de ble klare for det. Også kantinelederen sto svært fritt til å utforme sin rolle og sitt oppdrag. Han la i første rekke vekt på oppmøte, hygiene og språk. Deltakerne måtte først lære å møte opp presis og ha god hygiene, deretter var det opplæring i grunnleggende kunnskap og ferdigheter i drift av storkjøkkenet. Kantinelederen la vekt på at han og deltakerne skulle snakke sammen mens oppgavene ble utført, og i matpausen. Det var ellers ikke noen spesifikk opplæring i arbeidsnorsk.

Da kantinelederen ble ansatt la læringscenteret vekt på at han hadde et stort personlig nettverk, og at han var villig til å bruke det for å skaffe deltakere arbeidspraksis. Bortsett

fra dette kriteriet, og at målet var å få deltakere raskt ut i ekstern praksis, opplevde han at han fikk frie tøyler til å utforme kvalifiseringsløpet etter egne ønsker. Hans oversettelsesarbeid handla i første rekke om å lage et opplegg for deltakere i kantinepraksisen. For det andre handla det om å finne ut hva slags type praksis som kunne passe dem ut fra evner, interesser og ambisjoner, og deretter så raskt som mulig sørge for at de hadde nok grunnleggende kunnskap og ferdigheter til at han kunne kontakte en aktuell arbeidsgiver og forhøre seg om praksis. Type praksis kunne variere fra kantine til hotell og restaurant. Etter at han hadde funnet en aktuell arbeidsgiver, måtte deltakeren gjennom et «jobbintervju», og begynte deretter forhåpentligvis i praksis. Kantinelederen sto derfor for mange lokale oversettelser av innovasjonsideén.

Da kantinepraksisen ble utvida med en ekstra kantineleder og to nye kantiner, fortsatte de i store trekk å følge den samme modellen. Det var nå to kantineledere med bakgrunn fra kokkeyrket, som kjente den faglige konteksten svært godt og brukte sin faglige og kontekstuelle kompetanse for å forberede deltakerne til arbeidslivet, noe sitatet under illustrerer.

«... de to kokkene vi har [...] De ... de kommer jo på en måte fra et annet regime. Altså, der er det punktlighet, og der er det ... altså, de holder virkelig deltakerne i ørene og forteller dem hvordan ... hvordan en ansatt, og hvordan du må oppføre deg i arbeidslivet og på en jobb. Så de har dem ... først har de ... her i kantina her ... som en liten start. Grunnleggende ting. Så er det praksis i [kommunal kantine I]. Så er det praksis i [kommunal kantine II]. Så er det ut. [...] De er med i store arrangementer og tar med seg elevene ut dit. Så de viser fram elevene. Og så har de tatt oppfølging ute, når de er ute i praksis. [...] Og de er veldig tett på arbeidsgiveren der ute for å se ... som et slags ettervern ... for å se ... 'Du sier han kan for lite norsk. Hva er det slags ord/begrep de kan for lite om?' Hva ... sånn at de ... Og de har lyktes i å få mange i jobb» (avdelingsleder, høsten 2017).

Den lokale implementeringa av innovasjonsideén var i stor grad overlatt til enkeltpersoner med et sterkt engasjement for prosjektet. Dette tæret på kreftene til enkelte, blant annet fordi det var krevende å utvikle nye undervisningsformer samtidig med å opprettholde vanlig drift, fordi det i noen tilfeller var krevende å forholde seg til arbeidsplasser og arbeidsgivere,

og fordi det var mye motstand blant deltakerne og en del av de andre ansatte ved lærings-senteret. Sitatene under illustrerer noen av praksislærernes utfordringer i oversettelses-prosessen.

«Jeg fikk ikke til å arbeidsrette innholdet noe mer bare fordi vi satt der [på sykehjemmet]. Det var egentlig bare kjempekrevene ... for jeg måtte jo drive å flytte meg. Og jeg husker jeg liksom slukte maten på [attføringsbedriften] liksom ... Du blir fanget av elevene på den arbeidsplassen ... og så skal du videre og være klar og litt sånn på ... Og så var de [deltakerne] veldig langt nede, så jeg måtte være veldig der oppe. Men jeg hadde jo ikke noe sånt sted å på en måte trekke meg tilbake på [sykehjemmet]. Jeg var jo sammen med elevene hele tida på en måte» (*den nyansatte norsklæreren, høsten 2017*).

«... i perioder så kan jeg kjenne på det at hadde enda alle bare vært med, liksom, så hadde vi kunnet brukt ... hatt fullt fokus på deltakerne våre. For jeg tror jo så sterkt på at dette er riktig (*praksislærer, høsten 2017*).

#### 5.3.4 Oversettelser og oversettere – oppsummert

Spørsmålet som ble stilt innledningsvis i dette delkapitlet var «Hvilke aktører er involvert som oversettere, og hva går oversettelsesarbeidet ut på?»

Vi har sett at oppdagelse av idéen om arbeidsretting var knytta til gradvise endringer i lærings-senterets omgivelser, både nasjonalt og lokalt. Disse endringene utgjorde en type ytre press. Gjennom strategiplanen gjorde lærings-senteret idéen til et lokalisert og tids-markert 'objekt'. Ved at planen ble politisk vedtatt, ble den forpliktende for lærings-senteret og satte også press på kommunale tjenesteområder om å bidra.

I analysen trer to typer av oversettere fram: *strategiske* og *operative* oversettere. De strategiske oversetterne «solgte inn» idéen til andre i organisasjonen og til eksterne samarbeidspartnere, og bidro til implementering av innovasjonsidéen gjennom problematisering, interessering, innrulling og mobilisering (Callon, 1986). De operative oversetterne oversatte idéen til handling, metodikk og undervisningspraksis. De strategiske oversetterne hadde alle sammen ei sterk overbevisning om at arbeidsretting var veien å gå, de hadde kjennskap til og forståelse for flere kontekster, de var opptatt av å snakke med folk, de var tålmodige og utholdende og «sto i prosessen» til tross for sterk motstand.

De operative oversetterne hadde til felles at de var positivt innstilt til arbeidsretting som metode, de var åpne og interessert i å prøve nye ting, og de var samarbeidsorienterte. To av de strategiske oversetterne var også operative oversettere – de jobba både strategisk med å overbevise andre, og operativt med å finne løsninger og metoder som fungerte i praksis. Kantinelederen hadde til felles med noen av de strategiske oversetterne at han hadde og brukte nettverket sitt i oversettelsen.

Svaret på første del av forskningsspørsmålet, er at øverste leder og personer i strategiske posisjoner, i tillegg til de personene som skulle utføre endringene i praksis, i størst grad var involvert som oversettere.

Idéen ble oversatt gjennom at samarbeidsavtaler og -relasjoner ble inngått, og gjennom etablering og gjennomføring av arbeidsretta kvalifiseringsløp på seks ulike arenaer. I samarbeidsrelasjonene med NAV og med hotellet så oversettelsene ut til å lykkes, på den måten at idéen ble forstått på en tilfredsstillende måte av begge parter og bidro til endring i praksis. Hotellets forståelse av samarbeid med læringscenteret ble endra gjennom oversettelse fra idé til praksis. I samarbeidsrelasjonene med sykehjemmet og attføringsbedriften støtte oversettelsen på større utfordringer. Av ulike årsaker ble ikke idéen oversatt på en god nok måte, slik at ikke alle involverte forsto samarbeidet og de ulike aktørenes roller i det på samme måte. Avdelingssykepleier forventa at samarbeidet skulle føre med seg økt arbeidsglede, bedre arbeidskultur og mindre sykefravær. Så lenge han var der som talsperson for prosjektet, ble innovasjonsidéen oversatt inn i avdelinga på en slik måte at de ansatte fikk en lettere arbeidshverdag og deltakerne lærte norsk og lærte yrket. Idéen ble imidlertid ikke spredt og institusjonalisert ved sykehjemmet som helhet, og var ikke forankra i ledelsen. Da avdelingssykepleier slutta i stillinga, var det ingen der til å ta over rollen som oversetter og talsperson. Denne jobben falt da tilbake på læringscenteret, som måtte begynne oversettelsesprosessen nærmest på nytt med nye avdelingsledere.

I de nye kvalifiseringsløpene ble idéen om arbeidsretting forsøkt oversatt til praksis på ulike måter, men ikke alle var like vellykka. Læringscenteret erfarte blant annet at det var

svært ressurskrevende å ha norskundervisning ved alle praksisplasser, at en del arbeids-situasjoner var uegna for å praktisere språk, og at å lykkes med arbeidsretta kvalifisering var tid- og ressurskrevende, og avhengig av at en hadde de rette personene i de ulike po-sisjonene. At ledelsen ved læringscenteret ansatte nye personer, kan ses som et overset-telsesgrep, som bidro til ny energi og entusiasme inn i prosessen.

Innovasjonsidéen ble først oversatt til praksis gjennom eksterne samarbeidsrelasjoner og ved å etablere arbeidsretta kvalifiseringsløp utenfor organisasjonen. Deretter forsøkte ledelsen ved læringscenteret å oversette innovasjonsidéen til endringer innad i organisa-sjonen. Oversettelsen eksternt handla om å problematisere og interessere, for dermed og innrullere og mobilisere aktuelle samarbeidspartnere for å kunne implementere inno-vasjonsidéen. I denne prosessen brukte strategiske oversettere fra læringscenteret sine personlige nettverk for å knytte kontakter, og sin flerkontekstuelle forståelse for å over-tale arbeidsgivere. Da innovasjonsidéen skulle oversettes internt, ble samme strategi for-søkt, men ikke alle lærere lot seg overbevise.

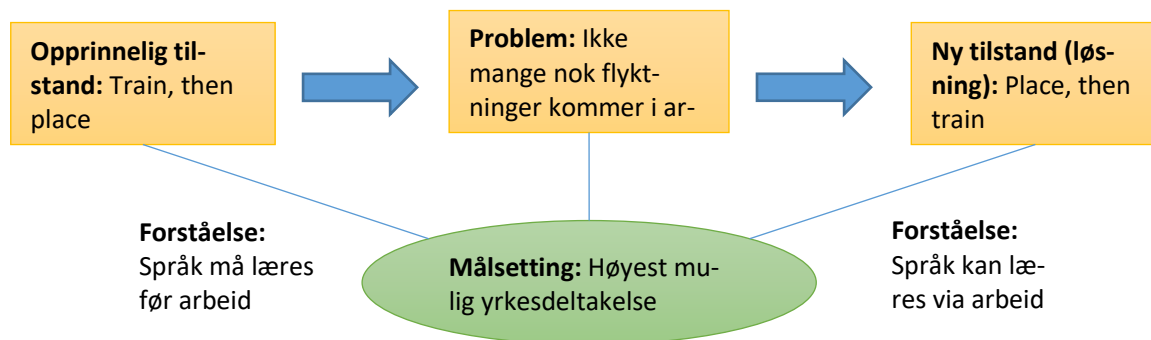
Svaret på andre del av forskningsspørsmålet, er todelt. Oversettelsesarbeidet til strate-giske oversettere gikk særlig ut på å mobilisere relevante allierte. Relevante allierte var egne medarbeidere internt, nye ansatte og eksterne samarbeidspartnere. Oversettelses-arbeidet til operative oversettere gikk ut på å utføre de innovative endringene i praksis, det vil si å endre hverdagspraksisen sin i tråd med innovasjonsidéen, for å skape nye kva-lifiseringsløp, ny undervisningspraksis og nye læringsmetoder.

## 5.4 Fra idé til utfall

Dette delkapitlet belyser forskningsspørsmål nr. 3: Hvordan formes idéen om arbeidsret-ting gjennom oversettelser, og hvilke praktiske utfall får den?

Forståelsen av problemet og utfordringene som leda fram mot innovasjonsprosessen, kan knyttes til forventningene fra nasjonale og lokale myndigheter om økt arbeidsretting. In-novasjonen var ikke pålagt som en tvungen reform – forventningene ble kommunisert ved hjelp av «myke» styringsmidler (Røiseland & Vabo, 2008). Det har vært mye oppmerksom-het rundt resultatene av introduksjonsprogrammet, hvilke kommuner som presterer

best, og hvorfor. Bak ideologien om *arbeidsretting* ligger det en forståelse av at kontakt med og kunnskap om arbeidslivet bedrer muligheten for å komme i arbeid. Denne forståelsen lå til grunn for kommunens strategiplan, og planen utfordra den tradisjonelle forståelsen om at innvandrere må lære språket *før* de møter arbeidslivet. Problemforståelsen i strategiplanen var tufta på et mål om yrkesdeltakelse for flest mulig flyktninger og tro på at målet kunne nås raskere med nye metoder. Samtidig som det kom signaler ovenfra, vokste forventninger om endring fram internt (nedenfra). Målsettinga var den samme som før, men ble snakka om på en annen måte, og forståelsen av hvordan målet kunne oppnås var i endring (se Figur 15).



Figur 15: Samme målsetting, men endring i forståelsen av hvordan målsettinga kan nås, fra opprinnelig tilstand, via problem, til ny (ønska) tilstand.

De ønska resultatene av innovasjonsprosessen var at særlig deltakere med lite skolebakgrunn skulle lære norsk raskere og få ei raskere og mer målretta kvalifisering mot arbeidslivet, og at dette skulle føre til at en større andel deltakere ville komme i arbeid etter å ha gjennomført introduksjonsprogrammet.

#### 5.4.1 Fra to parallelle løp, til at *alt* skal være arbeidsretta

Innholdet i «arbeidsretta kvalifisering» ble omforma fra å være et konkret praksisbasert alternativ og et komplement til «skoleretta kvalifisering», til å være en ideologi som omfatta all kvalifisering, og hvor det gradvis ble oppfatta som mindre viktig at deltakere skulle lære plettfritt norsk. Sitatet under fra rektor beskriver hvordan hans egne oppfatninger endra seg i løpet av prosessen.

«... før så tenkte jeg bare at ... at hvis du kom deg ut i en [arbeidspraksis], og vi flytter med noen norske ressurser ut dit så fikk du på en måte vist deg fram, og så ble du på en måte kvalifisert, og gjennom det så ville du få jobb. Men det holder ikke. Du må også arbeidsrette norskopplæringa her» (rektor, høsten 2017).

Høsten 2017 hadde idéen hos ledelsen og andre som hadde vært i front av endringsarbeidet, endra seg i takt med at de oversatte den til praksis og handlinger for sin egen del. De hadde utvikla en *bred forståelse* av arbeidsretting. De mente blant annet at all opplæring og kvalifisering burde arbeidsrettes, fordi målet for alle deltakere i introduksjonsprogrammet til sjuende og sist var å komme i arbeid. Den brede forståelsen av arbeidsretting innebar alle typer tiltak og tilpasninger som brakte deltakerne nærmere målet om arbeid, og en forståelse av at tiltakene måtte tilpasses deltakernes nivå og deres individuelle målsettinger og interesser. Sitatet under illustrerer en fleksibel og bred forståelse av arbeidsretting.

«[Arbeidsretting] kan være å få skrevet en god CV, jobbsøknad, gjennomgå et intervju og forstå bedriftskulturer. Altså, flat struktur, ting som koder i arbeidslivet, 'smalltalk' i lunsjen. Ja ... å forstå sykemelding, lønn, skatt. [...] På veldig lavt nivå så kan det være nok å bare lære navn på yrker, ikke sant. Og kanskje skrive en ... Vi har i hvert fall i vår klasse lagd en kort presentasjon av eleven med et bilde, ikke sant, som en slags første CV» (den nyansatte norsk-læreren, høsten 2017).

Ikke alle hadde den samme forståelsen av arbeidsretting. Lærere som ikke hadde vært aktivt involvert i prosessen med å utforme endringene, hadde en *smalere forståelse* av arbeidsretting. Dette innebar at de forsto arbeidsretting mer som faste virkemidler og tiltak, uten den fleksibiliteten som lå til grunn for den brede forståelsen. Lærere som ønska å fortsette som før med klasseromsundervisning, fikk i starten «holde på med sitt». Håpet fra ledelsen var at de etter hvert skulle forstå at arbeidsretting var riktig og nødvendig. Etter hvert ble det likevel lagt et tydeligere press på disse lærerne også. Disse lærerne «oppdaga» ikke idéen for sin egen del gjennom erfaring og egen oversettelse av idé til praksis, men fikk servert en løsning gjennom rektors og andre endringsagenters beskrivelser og forventninger om å endre undervisningspraksis.

«Det er jo mange ting som du må, ikke sant, få hjelp til å lære som kanskje i dagliglivet er viktigere for dem enn å skrive CV eller lære hvordan du skal



sette opp en CV når du ikke husker hva vokalene heter, og alltid lurer på om du ser en 'e' eller en 'i' når du skal lese. Det er et stykke derfra, hvis du skjønner hva jeg mener. Ja. Og det føler jeg at ... Det er ikke helt gehør for å si sånne ting, da. Nei. Det passer ikke inn i glansbildet vi skal ha av at ... hvor flinke vi er til å få ut disse» (*norsklærer, høsten 2017*).

#### 5.4.2 Fra medborgere til skattebetalere

I løpet av prosessen ser det ut til at en del ansatte har endra sin forståelse av læringssektorens og introduksjonsprogrammets oppdrag. I begynnelsen av prosessen dominerte tanken om at deltakerne først og fremst skulle kvalifiseres og integreres til å bli medborgere. At deltakerne skulle kunne delta aktivt i samfunnet, var et mål i seg selv. For noen deltakere – særlig kvinner med store omsorgsoppgaver – kunne målet være å lære norsk og ta grunnskoleutdanning for å bli i stand til å følge opp ungene sine på skolen og delta i samfunnslivet. I løpet av prosessen fikk denne forståelsen i økende grad en vridning mot at målet for alle deltakere var å komme i arbeid. Det ble snakka mer om hva som var samfunnsøkonomisk forsvarlig, og at deltakere skulle bli arbeidstakere og betale skatt. Sitatet under illustrerer den nye forståelsen.

«Oppdraget her for oss, det er ikke å lære folk norsk. Oppdraget er å få folk ut i jobb ... eller utdanning. Og så er norsken ... det er liksom middelet på veien. Men før så var det mer sånn opplest og vedtatt at det viktigste er å lære dem norsk. Men nå er det: Det er viktig å lære dem norsk, men det er ut i jobb som er vårt oppdrag. [...] hvor mange polakker er det som snekrer? De kan ikke et ord norsk» (*avdelingsleder, høsten 2017*).

Denne vridninga kan ses som en del av den lokale oversettelsen av arbeidsretting, men henger også sammen med overordna politikk og policyendringer. «Arbeidslinja» – målet om at alle voksne norske innbyggere som har arbeidsevne, skal være i arbeid – gjennomsyrrer store deler av velferdstjenestene i offentlig sektor. Forståelsen av oppdraget i introduksjonsprogrammet har blitt endra gjennom den lokale oversettelsesprosessen, og under påvirkning av overordna policyføringer. Forståelsen av oppdraget har gått fra å skulle kvalifisere deltakere til å bli *medborgere* til å skulle kvalifisere deltakere til å bli *skattebetalere*. Alle ansatte var imidlertid ikke enige i denne oversettelsen, og den passa dårlig sammen med den utdanningsorienterte logikken som fantes i lærergruppa. Sitatet under illustrerer denne motstanden.

«... nå skal vi gjøre sånn, for da kom ... det er stygt sagt ... da kommer vi i avisa og i tidsskrifter som et godt eksempel. 'Vi har fått det til.' Men hva kan de av norsk? Altså ... og integrering i dagliglivet? De er jo le ... de er jo mennesker som har et liv. De er jo ikke bare et produkt som skal ... for å få dem ut i arbeid og betale skatt av det. Jeg er enig i at det er viktig. Men de har et liv også. Og noen av dem kommer jo aldri i en fast jobb. Det må vi bare innse. Og nå har vi veldig mange av den typen. Svake ... eller sva ... kall dem svake, da, sånn faglig svake. [...] nå er det jo i samfunnet og fra storting og regjering og sånn, ikke sant, veldig fokus på at nå må vi få innvandrerne i arbeid. De koster så mye, ikke sant. Og de må betale skatt og ut i arbeid. Så det er en sånn økonomisk, sånn regnskapsmessig ting i hele samfunnet. Hva koster en innvandrer?» (norsklærer, høsten 2017).

De institusjonelle logikkene som dominerer lokalt, henger sammen med overordna policy og policyendringer. Læringscenteret har fulgt myndighetenes oppfordringer om arbeidsretting, og har fått positiv oppmerksomhet fra både nasjonale myndigheter, lokale myndigheter, media og andre kommuner på grunn av løsningene de har kommet fram til. De nye løsningene oppfattes ut fra rådende policy som gode, riktige og til og med eksemplariske. Sitatet over illustrerer hvordan ideologien bak de nye løsningene kan kritiseres fra et medborgerperspektiv. Sitatet framhever at deltakerne er «*mennesker som har et liv*», og setter dette i motsetning til en forståelse av deltakerne som «*et produkt som skal [...] ut i arbeid og betale skatt av det*».

#### 5.4.3 Hvordan gikk det med de ulike kvalifiseringsløpene?

Etter som de nye kvalifiseringsløpene og arbeidsmåtene ble innført, dukka det opp flere nye utfordringer. Ei utfordring var hvordan en skulle greie å bruke lærerressursene på en god og effektiv måte. På to av praksisplassene (vaskeriet og bruktbuikken) var én lærer sammen med ei lita gruppe deltakere hele dagen. Dette ble av flere omtalt som dårlig utnyttelse av knappe lærerressurser, noe som blant annet førte til at de andre lærerne fikk større klasser. Ganske fort ble det også ei utfordring å ha nok praksisplasser.

Kvalifiseringsløpene ble innledningsvis delt inn i fire ulike typer, som skulle dekke ulike behov hos deltakere og tilpasse seg ulike bransjer. Etter at samarbeidet med sykehjemmet ble vanskeligere og samarbeidet med attføringsbedriften ble avslutta, var det i prak-

sis bare i kvalifiseringsløpet ved hotellet at læringscenteret klarte å beholde en samarbeidsmodell hvor arbeidsgiver, ved hjelp av mentorordningen, bidro aktivt i kvalifisering av deltakerne.

Ved sykehjemmet var planen at det etter hvert skulle sluses inn nye deltakere fra forkurs i pleie og omsorg ved læringscenteret. Høsten 2017 var det imidlertid fortsatt bare deltakerne fra pilotprosjektet som var i dette kvalifiseringsløpet. De fleste var i et løp mot helsefaglig utdanning gjennom karrieresenteret, med stønad fra NAV og tett oppfølging fra den nyansatte norsklæreren. Kvalifiseringsløpet tok lengre tid enn læringscenteret først trodde, og løpet var svært ressurskrevende å følge opp.

Ved hotellet ble det satt inn nye deltakere hver høst etter oppstarten. Til tross for at hotellet gikk gjennom flere eierskifteprosesser, var flere kull av deltakere gjennom et kvalifiseringsløp der, og de fleste kom i ordinært arbeid etterpå. Planen var opprinnelig at antall deltakere skulle økes til sju-åtte fra høsten 2015. På grunn av diverse prosesser ved hotellet skjedde ikke det. Det har stort sett vært tre-fire deltakere der om gangen (tre på renhold, og en med vaktmester). Den interne kantinepraksisen framsto sammen med hotellpraksisen som det mest vellykka kvalifiseringsløpet, der de aller fleste deltakere kom i praksis og jobb. Den største utfordringa med denne modellen var at de dyktigste deltakerne raskt forsvant ut, slik at det hele tida var et stort opplæringsbehov hos deltakerne som var igjen.

Etter at samarbeidet med attføringsbedriften ble avslutta, ble deltakerne i dette kvalifiseringsløpet flytta til et annet lokale utenfor læringscenteret fra januar 2017. Der fikk de norskopplæring – både vanlig og arbeidsretta. De aller fleste var i arbeidspraksis to dager i uka, mange av dem på vaskeriet og noen på hotellet. Praksisklassen ble også flytta ut dit. En faktor som gjorde at det ble rotete, var at også deltakerne som var i kantinepraksis, ble flytta ut dit. De hadde fem dager praksis og fem dager undervisning, noe som gjorde det svært utfordrende å undervise dem sammen med deltakere som hadde tre dager undervisning og to dager praksis. I tillegg var det noen av deltakerne som var i klasser ved læringscenteret, selv om de hadde praksis, fordi nivået i praksisklassen enten ble

for høyt eller for lavt. Og noen av deltakerne hadde ikke praksis, men var fortsatt i praksisklassen. To lærere skulle undervise disse deltakerne, og for dem ble det et utfordrende halvår som endte med sykmelding for begge. Sitatet under er fra en av de andre norsklærerne, som var inne i klassen noen timer hver uke, og det illustrerer hvor kaotisk hun opplevde det.

«... folk kom og gikk. Og jeg hadde to timer i uka der på ... utover våren ... bare ... som jeg var inne, og skulle egentlig være med en annen lærer. Men hun ble jo borte, da, for hun ble syk. Og ... og det var helt umulig å få noen tråd i det, fordi at en dag så var det noen [deltakere] der, og neste uke var det ... en gang i uka var det noen andre. [...] Og så det kunne hende ... 'Å, er du her?' ... liksom. 'Deg har jeg aldri sett før.' Da har de kanskje vært der tre ganger før, og så ... Ja, så var den der en gang, og så så jeg ikke noe mer til den. Og da er det umulig å lære navn, nesten. Og så var det veldig sånn ... ja, du setter i gang med opplegget. Og så reiser plutselig to stykker seg. Og da skal de av gårde på et eller annet» (*norsklærer, høsten 2017*).

Fra høsten 2017 ble undervisningsopplegget lagt om slik at deltakere som hadde fem + fem dager med praksis og undervisning, var i en egen klasse på læringscenteret. Undervisningsmessig fungerte da klassen bedre, men deltakerne «ute» var ikke fornøyd med situasjonen. De følte seg avskåret fra læringscenteret, og ønska seg mer «vanlig» skole.

Ved vaskeriet fikk stadig nye deltakere praksis. Noen fikk også sommerjobb der, men det var små muligheter for å få en mer varig jobb. Læringscenteret fortsatte likevel å bruke denne praksisplassen, fordi det var enkelt å få deltakere inn der, de fikk en referanse, og det var greie arbeidsoppgaver. I denne praksisen var det svært lite språklæring, men deltakerne fikk gjøre noe praktisk som en avveksling. Det at denne praksisen fortsatte å være en del av det arbeidsretta kvalifiseringstilbudet til tross for at innholdet ikke tilfredstilte de opprinnelige kravene, kan ses som en (pragmatisk) oversettelse. I begynnelsen av innovasjonsprosessen, ble verdien av arbeidspraksis omtalt ut fra språklæring og mulighet for å få jobb. Etter at læringscenteret hadde fått erfaring med at disse verdiene var fraværende ved denne praksisplassen, ble andre verdier trukket fram. Motivasjonen for oversettelsen kan ha vært todelt: På den ene sida kan den være pragmatisk for å forsvare at de bruker denne praksisen til tross for at den ikke tilfredstiller opprinnelige

kvalitetskrav, og på den andre sida kan læringscenteret ha erfart at det har verdi for enkelte deltakere bare å få gjøre noe annet, noe praktisk, og som i det minste gir dem en referanse fra det norske arbeidslivet.

Etter at samarbeidet mellom læringscenteret og attføringsbedriften ble avslutta, gjenopptok NAV tråden og inngikk et samarbeid med attføringsbedriften på egen hånd. Samarbeidet gjaldt arbeidsforberedende trening for brukere med språklige og kulturelle utfordringer. Dette prosjektet hadde mange likheter med det tidligere samarbeidsprosjektet. Hovedforskjellene var at det gjaldt deltakere som var ferdige i introduksjonsprogrammet, at de ikke hadde norskundervisning, og at deltakerne starta rett i intern praksis ved attføringsbedriften, hvor det var vektlagt at de skulle praktisere norsk.

#### 5.4.4 Utvikling, endring eller innovasjon?

Nå har vi sett at det har skjedd noen endringer. Det lokale introduksjonsprogrammet har fått et større utvalg av arbeidsretta kvalifiseringsløp og et større nettverk av arbeidsgivere som kan ta imot deltakere i arbeidspraksis. De har fått et tettere samarbeid med NAV, som innebærer at kommunens representanter fra NAV og læringscenteret i langt større grad enn før snakker med en stemme, og begge instanser er involvert tidlig i introduksjonsprogrammets kvalifiseringsløp. Det har også skjedd endringer i organiseringa ved læringscenteret for å støtte opp om en mer målretta avklaring av deltakere for å i større grad kunne 'skreddersy' introduksjonsprogrammet i forhold til enkeltdeltakeres kompetanse og mål. I tillegg, eller som en del av disse konkrete endringene, har det skjedd endringer i måten å tenke kvalifisering på og i hva som forventes av de som underviser i norsk og samfunnsfag. Men kan vi si at det ble en innovasjon?

Som vi husker fra gjennomgangen i kapittel 3, er innovasjon vesensforskjellig fra forbedring eller utvikling. Innovasjon kan være radikal eller inkrementell, men innebærer en form for disruptiv endring eller «step-change» som handler om å gjøre ting annerledes og som virker forstyrrende i organisasjonen (Hartley, 2014, s. 227). Ut fra denne definisjonen vil jeg hevde at kommunens implementering av arbeidsretting er å regne som en

innovasjon. Endringene som ble gjort dreide seg ikke om gradvis forbedring av det eksisterende, men om å gjøre en del ting helt annerledes enn tidligere. I Tabell 12 vises de tydeligste endringene.

Tabell 12: Brudd med tidligere praksis.

Før innovasjonsprosessen	Etter / i løpet av innovasjonsprosessen	Innovasjonstype
Ad hoc-organisering av arbeidspraksis for enkelt deltakere	Systematisk organisering av arbeidspraksis for grupper av deltakere, tydelige avtaler med arbeidsgivere	Prosessinnovasjon (ny organisering)
Manglende relasjoner mellom læringscenteret og omgivelsene	Større spillerom for langsiktig kvalifisering på grunn av tettere samarbeid med NAV og arbeidsgivere	Prosessinnovasjon (ny organisering)
Opp til hver enkelt lærer hvordan norskundervisninga skulle legges opp	Krav om at all norskundervisning skulle være arbeidsretta	Tjenesteinnovasjon (nye måter å yte tjenesten på)
Skoleretta kvalifiseringsløp som standard	Tidlig avklaring av om deltakere skal inn i et arbeidsretta kvalifiseringsløp	Prosessinnovasjon
Tilfeldig og læreravhengig vurdering av aktuelle tiltak for enkelt deltakere	Arbeidspraksis av et visst omfang for alle deltakere i arbeidsretta løp	Tjenesteinnovasjon
Få deltakere ut i praksis, helst mot slutten av programperioden, og ingen systematikk i oppfølginga	Tidligere ut i praksis: større krav til oppfølging både fra arbeidsgiver og læringscenteret	Tjenesteinnovasjon
All norskopplæring i klasserom	Norskopplæring på praksisrelaterte arenaer for deltakere i arbeidsretta løp	Posisjonsinnovasjon (nye kontekster)
Få uttalte krav overfor arbeidsgivere angående kvaliteten på praksisplass – flyktninger som hjelpetrengende	Mer uttalt forventning overfor arbeidsgivere om å kvalifisere og vurdere praksisdeltakere for videre ansettelse – flyktninger som ressurs	Retorisk innovasjon (ny språk-/begrepsbruk)

I løpet av den kartlagte perioden ble det gjort endringer i både organisering, måten å yte tjenester på, begrepsbruk og kontekster for opplæring og kvalifisering. Med andre ord, og som tabellen illustrerer, finnes det elementer av både tjenesteinnovasjon, prosessinnovasjon, posisjonsinnovasjon og retorisk innovasjon.

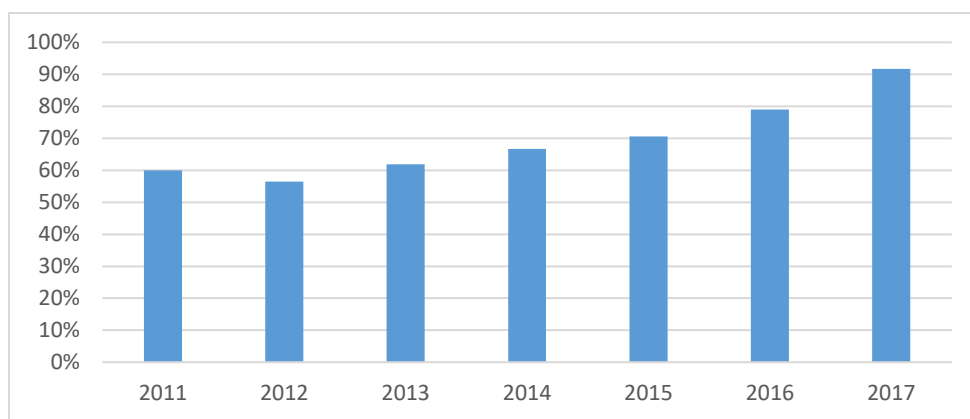
Målet med endringene var å forbedre måloppnåelsen i introduksjonsprogrammet, altså å sørge for at en større andel av deltakere i introduksjonsprogrammet kom over i arbeid eller ordinær utdanning etter fullført program. Studien har ikke hatt som formål å evalu-

ere innovasjonsprosessen eller å kartlegge positive og negative konsekvenser. Det empiriske materialet gir likevel en pekepinn på noen kortsiktige konsekvenser av innovasjonen når det gjelder måloppnåelsen. Disse resultatene indikerer at innovasjonsprosessen har bidratt til utvikling i ønska retning. En indikasjon på dette er at det i 2017 var færre flyktninger som mottok sosialstønad i tida etter at de var ferdige i introduksjonsprogrammet enn det hadde vært i årene før.

«... vi får jo tallene [til NAV]. Og det viser jo at ... at deres utgifter i gruppa vår [tidligere deltakere i introduksjonsprogrammet] har gått voldsomt ned på sosialstønad. Og det er én ting – og det vet jeg, at det må vi ha med oss. Egentlig så er jeg ikke interessert i penger, men jeg vet at vi må ... det er et viktig argument for å få lov å jobbe med dette – mens det som er mye viktigere for meg, det er å se de kandidatene vi har fått igjennom løpet som har kommet seg ut i arbeid» (*praksislærer, høsten 2017*).

«... en av de store gevinstene her, det er at det ... nå sitter to NAV-ansatte her i dag. [...] Og de jobber med å starte oppfølging av våre deltakere mens de er i introduksjonsprogrammet. Og så jobber de samtidig med å følge dem ut av intro og over på andre typer tiltak når vi ikke får dem ut i jobb. Og det ser vi jo fort, at 'her vil vi ha bruk for mer enn to år'. Så da kan vi lage skreddersøm på de løpene. Og det funker. Så vi har nesten ingen nå som går ut av intro, for eksempel, og rett over på sosialstønad» (*rektor, høsten 2017*).

En annen indikasjon på resultater i tråd med ønska utvikling er tall fra SSB som viser at andelen deltakere i kommunen som kommer over i arbeid eller utdanning etter avslutta introduksjonsprogram, økte fra rundt 60 prosent i 2011–2013, til over 90 prosent i 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018a). Som Figur 16 viser, gjelder disse tallene per november året etter avgang fra introduksjonsprogrammet.



*Figur 16: Andelen tidligere deltakere i case-kommunens introduksjonsprogram som var i arbeid eller utdanning i november i årene 2011–2017, og som hadde avslutta programmet i løpet av foregående år og året før (kilde: SSB).*

Tallene fra SSB betyr at av deltakere som gikk ut av introduksjonsprogrammet i løpet av 2016, så var drøyt ni av ti i arbeid eller utdanning i november 2017. Av deltakere som gikk ut av introduksjonsprogrammet i 2014 og 2015 var henholdsvis sju av ti og åtte av ti i arbeid eller utdanning i november året etter. Tallene gir imidlertid ikke noen klar indikasjon på at utviklinga skyldes innovasjonsprosessen, da andelen var økende også i perioden før innovasjonsprosessen ble iverksatt og jeg ikke har tall som er nye nok til å se hva som har skjedd med deltakere som har hatt hele kvalifiseringsløpet i perioden etter at det ble vedtatt at introduksjonsprogrammet skulle arbeidsrettes.

Et annet spørsmål er om resultatene av innovasjonsprosessen ble den innovasjonen som ledelsen og andre ved læringscenteret tenkte at det skulle bli. Vi har sett flere eksempler på at det ikke ble nøyaktig som de hadde sett for seg i begynnelsen. På den ene sida var det mange faktorer ved innføring av arbeidsretting som ikke var tenkt ut i detalj og som måtte løses underveis. På den andre sida var det elementer i de arbeidsretta kvalifiseringsløpene som var tenkt på én måte, men som ikke fungerte på denne måten i praksis. Både det å konkretisere idéer og tanker om arbeidsretting til praksis og det å sørge for lokale tilpasninger av kvalifiseringsløp er eksempler på oversettelser. Oversettelser var altså på den ene sida helt nødvendig for at innovasjonsidéen faktisk ble implementert, men bidro også til at innovasjonen ble annerledes enn tenkt.



## 5.5 Oppsummering

Jeg har nå gjort rede for de empiriske funnene i studien, og belyst de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan bidrar institusjoner til å fremme og hemme samarbeidet for å iverksette innovasjonsidéen?
2. Hvilke aktører er involvert som oversettere, og hva går oversettelsesarbeidet ut på?
3. Hvordan formes idéen om arbeidsretting gjennom oversettelser, og hvilke praktiske utfall får den?

Det empiriske materialet viste at samarbeidet på alle nivåer i innovasjonsprosessen var sårbart og personavhengig. Vi har sett at for å lykkes med tverrprofesjonelt og tverretattlig samarbeid, var det nødvendig med god kommunikasjon, og evne og vilje til å sette seg inn i, og godta, andres perspektiv. Dette er i tråd med tidligere forskning (Gray, 1989; Willumsen, 2009b). Internt ved læringscenteret kom institusjonene til uttrykk gjennom ulike institusjonelle logikker, og bidro nærmest til en splittelse mellom faggruppene. Selv om de enkelte lærere og programrådgivere tilsynelatende framsto som enige om overordna mål, bidro logikkens ulike forståelser og verdier til at ikke alle klarte å møtes i en felles forståelse av hvordan de skulle arbeide for å nå målene.

I samarbeidet med arbeidsgivere, var læringscenterets representanter svært bevisste i sin tilnærming, og tok hensyn til arbeidslivets institusjonelle logikk. Målsettingene i læringscenterets arbeidsrettings-logikk og arbeidsgivernes logikk, gikk godt overens. Dette bidro til at relasjonene var prega av gjensidig entusiasme, god kjemi mellom representantene fra læringscenteret og arbeidsgiverne og at begge parter var interessert i å komme den andre i møte.

Læringscenterets samarbeidsrelasjon med NAV, endra seg dramatisk i løpet av innovasjonsprosessen. Etter at læringscenterets dominerende logikk ble endra fra skoleretta til arbeidsretta, ble deres logikk mer lik NAVs logikk, og de opplevde i større grad at de «snakka samme språk». Faste samarbeidsmøter og eget arbeidsintegreringsteam gjorde

at NAVs og læringscenterets logikker i enda større grad støtta opp om hverandre, og representantene for de to etatene fikk en bedre forståelse for hverandres tjenester, arbeidsmåter og behov.

I samarbeidsprosjektet med attføringsbedriften, ble det tatt for lite hensyn til hvor forskjellige institusjonelle rammer læringscenteret og attføringsbedriften hadde. Aktørene trodde at de hadde samme forståelse av målene med samarbeidet. Det viste seg i økende grad at det var noen vesensforskjeller i måten de forsto arbeidsretting på, og aktørene greide ikke å komme hverandre i møte. Aktørene hadde ulike forutsetninger for å håndtere den usikre økonomiske situasjonen, og attføringsbedriften hadde ingen tydelig gevinst av samarbeidet.

Jeg fant at flere aktører, på ulike nivåer og på med ulike roller, var involvert som oversettere. Fire personer framsto som strategiske oversettere. Fire lærere, kantineleder og prosjektleder for samarbeidsprosjektet, hadde roller som operative oversettere. I tillegg var to av de strategiske oversetterne, nemlig praksislærer og næringslivskontakt, også involvert i operative oversettelser.

For å belyse hvordan oversettelsene foregikk, knytta jeg kritiske hendelser i innovasjonsprosessen opp mot faser i oversettelsesprosessen. Det første steget som ble gjort for å kontekstualisere innovasjonsideén, var å utvikle en strategiplan, som deretter ble politisk vedtatt. Strategiske oversettere ved læringscenteret mobiliserte så allierte ved å overbevise dem om innovasjonsideéns nytte. Etablering av samarbeidsavtaler kan ses som et resultat av strategiske oversettelser. De operative oversetterne transformerte innovasjonsideén til lokal praksis gjennom etablering av ulike arbeidsretta kvalifiseringsløp. Idéen ble med andre ord oversatt til ulike praksiser, som også ble videre oversatt for å passe lokale betingelser og behov. Samarbeidsavtaler og kvalifiseringsløp ble etablert av strategiske oversettere, men det var operative oversettere som fylte dem med innhold.

Oversettelsesprosessen foregikk altså på ulike nivåer, der strategiske oversettere mobiliserte allierte i egen organisasjon og samarbeidspartnere utenfor organisasjonen, mens

operative oversettere omsatte idéene til handlinger, rutiner og metoder. Oversettelseskompetansen til de strategiske oversetterne innebar at de hadde sterk tro på idéen, de hadde kunnskap om flere kontekster, de la stor vekt på dialog og kommunikasjon om idéen, de var tålmodige og de hadde evne til å trosse motstand. Oversettelseskompetansen til de operative oversetterne innebar på den ene sida fagkompetanse, og på den andre sida at de var åpne, fleksible, løsningsorienterte og samarbeidsorienterte.

I strategiplanen ble det lagt opp til ett arbeidsretta og ett skoleretta kvalifiseringsløp. I løpet av innovasjonsprosessen endra oppfatningene seg i retning av at all undervisning burde arbeidsrettes. Endringa var et resultat av oversettelser internt ved læringscenteret, og forhandlinger mellom ulike målsettinger, betingelser og behov.

I oppstarten var det et uttalt mål at deltakerne skulle integreres i lokalsamfunnet som medborgere. I løpet av prosessen ble deltakerne i økende grad omtalt som potensielle skattebetalere. Begrunnelsene som de ansatte ved læringscenteret oppga for å kvalifisere deltakerne til arbeid eller utdanning, dreide seg likevel i størst grad om verdien dette hadde for enkeltpersoner.

Pilotprosjektene var læringscenterets og kommunens prestisjeprosjekter, og det ble lagt mye innsats og ressurser i å lykkes med disse. Pilotprosjektene hadde en viktig symbolsk rolle i oversettelsen, fordi det å lykkes med disse arbeidsretta kvalifiseringsløpene ville sende et signal til omverdenen om at dette er noe som virker. Pilotprosjektene ble kommunisert som vellykka.

Gjennom ny organisering og nye rutiner innad ved læringscenteret, ble innovasjonsidéen forsøkt institusjonalisert. Jeg kan ikke si noe om det endelige utfallet av innovasjonen, siden prosessen fortsatt pågikk da jeg avslutta de empiriske studiene vinteren 2018.

I neste og siste kapittel drøfter jeg funnene ved hjelp av det analytiske rammeverket og forskningsspørsmålene for å belyse den overordna problemstillinga for studien.

## 6 Betydningen av oversettelse

---

Problemstillinga for avhandlinga er:

***Hvilken betydning har oversettelse i en kommunal tjenesteinnovasjonsprosess basert på samarbeid, der målet er å arbeidsrette introduksjonsprogrammet for flyktninger?***

Funnene i avhandlinga kan sorteres inn i tre sentrale bidrag. For det første gir avhandlinga et empirisk bidrag til kunnskapen om integreringsfeltet og introduksjonsprogrammet. For det andre gir den et teoretisk bidrag inn mot oversettelsesteori. For det tredje bidrar den teoretisk inn mot samarbeidsdrevet innovasjon.

Kapitlet er firedelt: Jeg begynner med å drøfte det empiriske bidraget opp mot foreliggende kunnskap om arbeidsretta kvalifisering og samarbeid mellom ulike aktører i introduksjonsprogrammet. Deretter diskuterer jeg det teoretiske bidraget innen oversettelsesteori opp mot eksisterende kunnskap om ulike typer oversettelser, oversettere og oversettelsesfaser. Så drøfter jeg det teoretiske bidraget innen samarbeidsdrevet innovasjon opp mot foreliggende kunnskap om dynamikken i samarbeidsdrevne innovasjonsprosesser. I det siste delkapitlet samler jeg trådene til noen sluttbetraktninger angående hvilken betydning oversettelse har hatt i den empiriske innovasjonsprosessen, og hvordan funnene kan ha betydning utover denne studien – for praksisfeltet og politikkområdet, for forståelsen av samarbeidsdrevne offentlige tjenesteinnovasjonsprosesser og for forståelsen av oversettelsesprosesser.

### 6.1 Ulike logikker i introduksjonsprogrammet – utfordringer og løsninger

Ved hjelp av perspektivet om institusjonelle logikker, har jeg belyst noen motsetninger mellom sentrale faggrupper i introduksjonsprogrammet og mellom integreringstjenesten og relevante samarbeidspartnere. Det empiriske materialet viser tydelig at sentrale aktører i introduksjonsprogrammet for flyktninger er påvirket av ulike institusjonelle logikker. De institusjonelle logikkene har betydning for samarbeidet, og kan både være til hinder

for å oppnå samarbeid, og utgjøre en konstruktiv kraft for innovativt samarbeid. Logikkene er til dels motstridende, men kan likevel sameksistere i samarbeidsrelasjoner. For å lykkes med samarbeid på tvers av logikker, kreves det en form for oversettelse. Oversettelse mellom institusjonelle logikker ser imidlertid ut til å fungere bedre i noen sammenhenger enn i andre.

### 6.1.1 Logikkene i integreringsfeltet

De siste årene har det vært et hovedmål i integreringspolitikken fra nasjonale myndigheter at bosatte flyktninger i størst mulig grad skal delta i arbeidslivet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012; Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). IMDi og Kompetanse Norge har oppfølgingsansvar overfor kommunene når det gjelder henholdsvis introduksjonsprogrammet og opplæring i norsk/samfunnsfag for voksne innvandrere. Både IMDi og Kompetanse Norge vektlegger arbeidsretting som verktøy i integreringsarbeidet, men på noe ulike måter. IMDi anbefaler kommunene å vektlegge erfaringsbasert læring i større grad, blant annet gjennom bruk av arbeidspraksis (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016a). Kompetanse Norge anbefaler mer arbeidsretta norskundervisning, som blant annet å vektlegge «språket som brukes i arbeidslivet» (Kompetanse Norge, 2017). Forskjellen har sin naturlige forklaring i at Kompetanse Norge følger opp formelle krav om beståtte prøver i norsk- og samfunnsfag, mens IMDi følger opp introduksjonsprogrammet som helhet og resultatene av dette. IMDi og Kompetanse Norge framstår altså med til dels ulike logikker i sine tilnærminger til integrering. Disse kan knyttes til logikkene jeg fant ved det lokale læringscenteret, det vil si en praksisorientert og en utdanningsorientert logikk.

Både forventninger om arbeidsretting og krav om beståtte norskprøver kan knyttes til aktiviseringspolitikken og dens tosidighet (kvalifisering og kontroll). Forskjellen ligger i hva som forstås med integrering, og hvordan integrering forventes oppnådd. Kontrollelementet i den praksisorienterte logikken innebærer at deltakerne i introduksjonsprogrammet disiplineres til å bli pliktoppfyllende arbeidstakere ved å komme tidlig ut i arbeidspraksis, gjøre en innsats, praktisere norsk og vise interesse for å jobbe. Utsagn som at de ikke bare kan «fly rundt og kose seg og lære litt norsk» (programrådgiver i studien), og at

de må «yte for å nyte» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016b) illustrerer dette. Kvalifiseringselementet innebærer at deltakerne tidligst mulig skal få kompetanse til å delta i arbeidslivet slik at de kan stå på egne bein, blant annet gjennom mer skreddersydde programløp der de lærer det de trenger for å nå egne mål. Oppnådd kvalifisering/integrering bevises ved å få jobb.

I den utdanningsorienterte logikken innebærer kontrollelementet at deltakerne må møte opp til timene, at lærerne har kontroll på hvordan opplæringa foregår, og at Kompetanse Norge måler oppnådd språklæring ut fra sine forhåndsdefinerte kriterier. Kvalifiseringselementet innebærer på den ene sida at deltakerne skal få mulighet til å oppnå sitt utdanningsmessige potensial, og kompetanse til å delta på flere områder av samfunnslivet. På den andre sida innebærer det ei oppfatning om at deltakerne må lære norsk på en systematisk måte for å ha mulighet til å komme i arbeid. Oppnådd kvalifisering/integrering bevises gjennom beståtte prøver. I de nye kravene som ble innført fra 1. januar 2017 ligger det et nytt kontrollelement, nemlig at deltakerne må bevise at de har gjort en innsats for å bli «norske», ved å bestå prøver i norsk og samfunnskunnskap før de får statsborgerskap og oppholdstillatelse.

Integreringsmål fra nasjonale og lokale myndigheter, kan knyttes til en samfunnsøkonomisk forståelse av flyktninger som en potensiell økonomisk belastning. Dette er i tråd med budskapet fra Brochmann II-utvalget (NOU 2017: 2). Avhandlinga viser at ansatte i førstelinja ikke har denne forståelsen som hovedperspektiv i sitt arbeid med integrering. Lærere og programrådgivere i det lokale introduksjonsprogrammet uttrykte at de var mest opptatt av flyktingene som medmennesker, og at enkeltpersoners mestring av hverdagslivet var det sentrale målet med integrering.

I kapittel 5.4 introduserte jeg to ulike målsettinger med introduksjonsprogrammet. Den ene målsettinga, slik jeg definerte den, gikk ut på at deltakere skal kvalifiseres til å bli medborgere. Den andre målsettinga gikk ut på at deltakere skal kvalifiseres til å bli skattebetalere. Analysen antyder endringer i den lokale praksisorienterte logikken, i retning av økt vektlegging av et samfunnsøkonomisk perspektiv. Dette innebar en økt vektlegging av at deltakere skal bli skattebetalere og bidra økonomisk til fellesskapet. Om dette

representerer faktiske holdningsendringer, eller om det var uttrykk for en skarpere retorikk, er vanskelig å si.

Imidlertid representerer ikke de to målsettingene nødvendigvis motsetninger. Begrepet medborgerskap innebærer å være en del av samfunnet, og kan forstås gjennom de tre dimensjonene plikter/rettigheter, deltakelse og identitet. Brochmann (2002) framstiller det på følgende måte: «Et idealtypisk medborgerskap innebærer ivaretagelse av plikter og rettigheter, samfunnsmessig deltakelse på flere nivåer og i forskjellige sfærer, og det innebærer en subjektiv følelse av tilhørighet og identitet» (Brochmann, 2002, s. 59). Målet om at deltakere skal bli skattebetalere kan derfor forstås som ei presisering av en av pliktene som ligger i medborgerskapet. Målet om at deltakere skal bli skattebetalere representerer altså ikke en motsetning til målet om at deltakere skal bli medborgere, men det er ei mer ensidig målsetting og følger mer direkte av hovedbudskapet i arbeidslinja.

I kapittel 5.2 har jeg antydning at IMDi er bærer av en praksisorientert logikk i sin tilnærming til introduksjonsprogrammet, mens Kompetanse Norge er bærer av en utdanningsorientert logikk i sin tilnærming til opplæring i norsk/samfunnsfag – som er en sentral del av introduksjonsprogrammet. Logikkene viser seg gjennom krav og forventninger som stilles til ansatte i førstelinja fra de to myndighetsorganene. Lærerne må forholde seg til krav om norskprøver, og til forventninger om best mulige resultater på disse. Programrådgiverne må forholde seg til rapporteringskrav når det gjelder deltakeres hovedaktivitet etter avslutta introduksjonsprogram.

Avhandlinga viser at en utdanningsorientert logikk sameksisterte med en praksisorientert logikk i det lokale introduksjonsprogrammet. Logikkene var knytta til de to faggruppene lærere i norsk/samfunnsfag og programrådgivere for introduksjonsprogrammet, og utgjorde sosialt konstruerte mønstre av praksiser, antakelser, verdier, overbevisninger og normer i disse to sosiale gruppene. I den utdanningsorienterte logikken var det et viktig mål å styrke den enkelte deltakers evne til å delta i samfunnet – også på andre arenaer enn i arbeidslivet –, og utdanning ble forstått som et mål i seg selv. I den praksisorienterte logikken var det et mål at deltakere skulle komme i arbeid eller annen meningsfull aktivitet raskest mulig, og utdanning ble sett som én måte å oppnå dette på.

I en landsdekkende undersøkelse fra 2015/2016 gjør Djuve et al. (2017) funn som antyder at lærere i mindre grad enn programrådgivere forholder seg til introduksjonsprogrammet som helhet, og at de i større grad er opptatt av pedagogikken i språkopplæringa. Dette antyder at funnene i avhandlinga kan være representative også utenfor kommunen. Det at lærere og programrådgivere er prega av ulike logikker er ikke overraskende. De har ulik erfaringsbakgrunn, og de har ulike krav og forventninger som ligger til arbeidsoppgavene deres, og som dermed påvirker oppmerksomheten deres i hverdagen.

Lærere som var bærere av den utdanningsorienterte logikken, forsto den praksisorienterte logikken som en konkurrent. Målet om at deltakere tidligst mulig skulle få kontakt med arbeidslivet, kolliderte med oppfatninga innenfor den utdanningsorienterte logikken om at deltakere trengte tid til å «lande» først. Det var også ulike forståelser blant de ansatte når det gjaldt hvordan deltakerne best kunne tilegne seg det norske språket. Motsetningene sto mellom metoder i tråd med «train, then place», og metoder mer i tråd med «place, then train». Avhandlinga viser også at lærergruppa var delt på dette området. Flere av lærerne var opptatt av erfaringsbasert læring, og disse var samstemte med programrådgiverne i at «place, then train» var riktig tilnærming for å lære språket.

Avhandlinga viser at den utdanningsorienterte profesjonslogikken dominerte i det lokale introduksjonsprogrammet forut for innovasjonsprosessen, men at den praksisorienterte logikken gradvis styrka sin posisjon i løpet av den kartlagte perioden. Et viktig element i denne utviklinga, var at flere av lærerne støtta opp om ei arbeidsretta tilnærming til introduksjonsprogrammet. Disse lærerne hadde en annen forståelse av læring enn den som lå innbakt i den tradisjonelle utdanningsorienterte logikken. De ulike forståelsene førte til sterke motsetninger i lærergruppa. Eide og Røhnebæk (2018) finner liknende motsetninger når det gjelder synet på læring mellom lærere som underviser ute i praksis og lærere som underviser inne i klasserommet, i en studie av samarbeid i introduksjonsprogrammet. Også Djuve et al. (2017) nevner ulike antakelser om læring, og skriver at «[a]ntakelsen om at språket må være på plass før innvandrere kan dra nytte av arbeidsdeltakelse eller utdanning, har til dels måttet vike, ut fra en erkjennelse om at språkinnlæring også kan finne sted på andre arenaer enn i klasserommet» (s. 117). Disse funnen



antyder at en praksisorientert logikk er i ferd med å få en mer dominerende posisjon, også nasjonalt.

### 6.1.2 Samarbeid på tvers av logikker

Rambøll (2011) har tidligere påpekt at lærere og programrådgivere i noen kommuner til dels har ulike interesser, og jobber parallelt heller enn å samarbeide. Dette er også påpekt i andre studier (Djuve & Kavli, 2015). I min studie kommer det fram at samarbeid mellom lærere og programrådgivere er svært personavhengig. I løpet av perioden som er kartlagt ble det etablert et tverrfaglig team – Team arbeidsretting – hvor noen lærere og programrådgivere jobba sammen for å etablere og forbedre de arbeidsretta kvalifiseringsløpene. Dette ble til dels oppfatta som et fristed eller pusterom, der de som var involvert i de arbeidsretta kvalifiseringsløpene slapp å forholde seg til ansatte som var negative til arbeidsretting. Deltakere i det tverrfaglige teamet vektla at de gjennom det tverrfaglige samarbeidet lærte av hverandre, at de ble presentert for andre problemstillinger enn de vanligvis ble i sin egen faggruppe, og at deres egen tilnærming til arbeidet med introduksjonsprogrammet ble bredere.

Selv om lærere og programrådgivere var bærere av til dels motstridende logikker, kan de sies å ha en felles integreringskunnskap. Denne innebærer blant annet innsikt i, og forståelse for, flyktningsgruppa og deres møte med det norske samfunnet. Denne kunnskapen har ikke nødvendigvis samarbeidspartnere fra andre etater og virksomheter. I casen kom dette spesielt godt til syne i samarbeidsrelasjonen med attføringscenteret. Læringscenteret og attføringsbedriften hadde mye til felles når det gjaldt mål for virksomheten, men hadde ulike deltakergrupper. Med utgangspunkt i litteraturen om TPS, kan en hevde at samarbeidet mangla både en gjensidig forståelse av hverandres tjenester og kompetanser, og en felles forståelse av mål og midler i samarbeidet. Med utgangspunkt i et oversettelsesperspektiv, kan en hevde at det her var behov for oversettelse mellom virksomhetene. Slik jeg har tolka det empiriske materialet, forsto ikke ledelsen ved de to virksomhetene behovet for oversettelse tidsnok.

I samarbeidet mellom læringscenteret og arbeidslivet var situasjonen en annen. Dette kan skyldes at læringscenteret hadde en bedre forståelse for arbeidslivets logikk enn de hadde for attføringsbedriftens logikk. Forståelsen for arbeidslivets logikk, hadde sammenheng med ideologien om arbeidsretting, som medførte tydelig sammenfallende mål med arbeidsgivere.

Det kan hevdes at utfordringa med å oppnå integrering av flyktninger i arbeidslivet er tosidig. På den ene sida kan utfordringa knyttes til manglende formelle kvalifikasjoner og norskkunnskaper hos flyktninggruppa, og på den andre sida kan den knyttes til forhold som handler om arbeidsgiveres forventninger og oppfatninger. Sterk vektlegging av at flyktninger må lære språk, normer, verdier og tradisjoner før de søker arbeid, kan ifølge Olwig (2011) ha bidratt til at hjelpeapparatet i stor grad har behandla mennesker med fluktbakgrunn ut fra hva de mangler, i stedet for å legge vekt på hva de kan tilføre lokalsamfunnet.

Avhandlinga viser at det har skjedd ei endring i det lokale introduksjonsprogrammet i retning av å vektlegge flyktningenes ressurser, heller enn deres behov og mangler. Dette kan også ses som et taktisk trekk for å tilnærme seg arbeidslivet. For å oppnå gjensidig forpliktende samarbeid med arbeidsgivere, la læringscenteret vekt på å omtale deltakere som ressurser heller enn hjelpetrengende. Læringscenteret viste på denne måte forståelse for arbeidslivets logikk, der et sentralt element handler om viktigheten av å opprettholde «produksjonen». Et beslektet element dreier seg om arbeidsgivers behov for å sikre at deltakerne vil fungere godt på arbeidsplassen. For å tilfredsstille dette behovet, la læringscenteret for det første vekt på å velge ut motiverte og entusiastiske deltakere. For det andre la de vekt på å følge opp både arbeidsgivere og deltakere tett. For det tredje forsikra de arbeidsgivere om at de ville ordne opp, dersom praksisforholdet viste seg å ikke fungere.

Motstridende institusjonelle logikker, hadde tidligere vært til hinder for å oppnå godt samarbeid mellom læringscenteret og NAV i case-kommunen. Da læringscenteret, i løpet av den kartlagte perioden, ble mer prega av en praksisorientert og arbeidsretta logikk, ble dette også synlig for omgivelsene. Introduksjonsprogrammets kontaktpersoner i NAV

oppdaga at læringscenterets perspektiv på integreringsarbeid hadde endra seg, og at både rektor og programrådgivere var mer arbeidsretta i måten å tenke kvalifiseringsløp på. Dette bidro til at NAV ga læringscenteret mer tillit, at de var villige til å gå inn i samarbeidet med flere ressurser (menneskelige og økonomiske) og at de to etatene klarte å oppnå et tettere samarbeid.

### 6.1.3 Bidrag til kunnskapen om praksisfeltet

De institusjonelle logikkene som jeg har identifisert i integreringsfeltet, utgjør en overordna og bærende kunnskap for studien. Perspektivet om institusjonelle logikker ble valgt for å kunne forklare og systematisere forskjellene og motstanden mellom faggruppene i introduksjonsprogrammet, samt mellom læringscenteret og sentrale samarbeidspartnere. Ved å se casen fra et institusjonelt perspektiv og vektlegge hvordan institusjoner utstyrer aktører med ulike logikker, har jeg fått øye på strukturer og sammenhenger som jeg ellers ikke ville sett.

Et viktig bidrag fra perspektivet om institusjonelle logikker, er å synliggjøre hvordan motstridende logikker kan slå ut i motsetninger og motstand mot endringer. Når personer oppleves som vanskelige og lite endringsvillige kan det skyldes at de er redde for at virkelighetsforståelsen deres – det de står for, tror på og handler etter – er trua eller blir angrepet. Når en konkurrerende logikk truer med å overta den dominerende posisjonen i en organisasjon eller et organisatorisk felt, tyder forskning på at en del aktører engasjerer seg i institusjonelt arbeid for å beskytte sin egen logikk (Currie et al., 2012; Perner & Skjølsvik, 2018). Dette kan på den ene sida være aktiv motstand, for eksempel gjennom uttalelser. På den andre sida kan det være passiv motstand, slik som å ikke være interessert i «de gode historiene» som blir fortalt, eller å la være å arbeidsrette norskundervisninga. Forskning på samarbeidsdrevet innovasjon fra et narrativt perspektiv har vist at ansatte konstruerer «motfortellinger» som handler om problemer og ulemper ved innovasjonsidéen, og om fordelene ved den eksisterende praksisen (Røhnebæk, under utgivelse). Det å konstruere motfortellinger kan ses på som en type institusjonelt arbeid som innebærer aktiv motstand. Avhandlinga har vist at ansatte ved læringscenteret

konstruerte en type motfortellinger som handla om problemene og ulempene ved arbeidsretting og om viktigheten av tradisjonell undervisning. Motfortellingene hadde til hensikt å svekke posisjonen til den konkurrerende logikken.

Tidligere forskning har pekt på utfordringer i samarbeidet mellom de mest sentrale aktørene i introduksjonsprogrammet, det vil si voksenopplæring, flyktningtjeneste og NAV (Djuve & Kavli, 2005; Djuve et al., 2011; Djuve et al., 2017; Eide & Røhnebæk, 2018; Kavli et al., 2007; Rambøll, 2011; Røhnebæk & Eide, 2016; Skutlaberg et al., 2014; Tronstad, 2015). Vi vet derfor at samarbeidsproblemer mellom lærere og programrådgivere gjerne dreier seg om hvordan en skal kombinere norskopplæring og annet programinnhold, og om at programrådgivere og ledere ønsker mer praktisk retta undervisning (Djuve & Kavli, 2015). Vi vet også at ei vanlig utfordring i samarbeidet med NAV, handler om *når* NAV skal komme inn i introduksjonsløpet.

De samme utfordringene gjenfinnes i denne studien, men ved å se på samarbeidet i lys av perspektivet om institusjonelle logikker, bidrar avhandlinga til å belyse de bakenforliggende årsakene til samarbeidsproblemene. De bakenforliggende årsakene handler om aktørenes spesifikke institusjonelle rammer og kollektive identitet, som gir seg utslag i ulike forståelser av mål og midler i introduksjonsprogrammet. Dette synliggjør viktigheten av å tenke mer helhetlig i utforminga av rammene for dem som forvalter introduksjonsprogrammet. Så lenge lærere i norsk/samfunnsfag, programrådgivere og veiledere i NAV har ulike styringsmål som de må leve opp til, ulike frihetsgrader med tanke på hva de har mulighet til å gjøre, og ulike regelverk å forholde seg til, vil de ha ulike tilnærminger til arbeidet med introduksjonsprogrammet, og dermed også ulike forståelser av hva samarbeid skal bidra til og hvordan det skal innrettes.

Et annet element som kan påvirke de tre faggruppenes forståelser og målsettinger inn i samarbeidet, er at de har ansvar for noe ulike deltakergrupper. Dette innebærer at de tre faggruppene har ulike deltakerbehov å ta hensyn til. Programrådgiverne har kun ansvar for deltakere i introduksjonsprogrammet, mens lærerne i norsk/samfunnsfag underviser både deltakere i introduksjonsprogrammet og betalingselever, gjerne i samme klasse. Veilederne i NAV har gjerne ansvar for flere ulike brukergrupper. I min studie

etablerte NAV-kontoret et arbeidsintegreringsteam med ansvar for brukere med språklige og kulturelle utfordringer. Dette gjorde at i alle fall én av barrierene for samarbeidet ble mindre, fordi NAV-veilederne kunne spesialisere seg mer på behovene til ei gruppe som var sterkt sammenfallende med (tidligere og daværende) deltakere i introduksjonsprogrammet.

Oversettelser bidro i min studie til produktive samarbeidsrelasjoner. Også Pedersen og Johansen (2012) framhever oversettelse som en måte å håndtere forskjeller mellom aktører med ulike interesser, målsettinger og perspektiver på. Avhandlinga har imidlertid også vist at samarbeid var et viktig element i det operative oversettelsesarbeidet, fordi oversettelsen av innovasjonsideén krevde ressurser og kompetanse fra flere perspektiver. I det tverrfaglige samarbeidet ble de ulike forståelsene brynt mot hverandre gjennom forhandlinger, og aktørene oppnådde en felleskompetanse hvor de bedre forsto hverandres tjenester, kompetanser og ressurser. Funnene synliggjør betydningen av å ha personer med en spesiell type egenskaper, knytta til blant annet fleksibilitet og samarbeidsorientering, i tverrfaglige team. Funnene viser også viktigheten av at ledere har strategiske oversettelsesferdigheter, fordi slike ferdigheter er av stor betydning for å etablere velfungerende samarbeid på tvers av organisatoriske grenser.

Som nevnt, er det gjort mindre forskning på samarbeidet mellom introduksjonsprogrammets forvaltere og arbeidslivet. Kunnskapen som finnes, antyder at samarbeidet kan oppleves krevende for arbeidsgiverne (Schafft & Spjelkavik, 2014). Bjerck et al. (2018) antyder at det er nødvendig med tett oppfølging fra støtteapparatet, tydelige forventningsavklaringer, og tillitsbaserte relasjoner med faste kontakter, for å lykkes med samarbeid mellom arbeidsgivere og støtteapparat. Bjerck et al. (2018) viser også, i likhet med Djuve (2007), at arbeidsgiveres motivasjon for å ta imot deltakere i praksis kan være knytta til både et ønske om å ta samfunnsansvar og til et mål om nytte og lønnsomhet. Resultatene i avhandlinga støtter disse funnene. Avhandlinga bidrar i tillegg med mer dyptgående kunnskap om dynamikken i de tverrsektorielle samarbeidsrelasjonene, belyst fra et

oversettelsesperspektiv. Ved å se samarbeidet i lys av oversettelsesteori, kan læringscenterets tilnærming til arbeidsgivere forstås som en oversettelse av målet for samarbeidet, tilpassa arbeidslivets institusjonelle logikk.

## 6.2 Innovasjonsprosessen forstått som oversettelsesarbeid på ulike nivåer

I avhandlinga har jeg kombinert oversettelsesteori fra skandinavisk institusjonalisme med oversettelsesteori fra ANT, og dermed svart på oppfordringa fra Wæraas og Nielsen (2016), om mer forskning basert på innsikter fra begge perspektivene. Kombinasjonen av de to oversettelsesperspektivene har bidratt til et mer nyansert bilde av oversettelsesprosesser, ved å vise at oversettelse kan foregå på et strategisk og et operativt nivå, at det er en dynamikk mellom disse nivåene, og at de avhenger av ulike oversettelseskompetanser.

Som blant andre Hartley og Rashman (2007) har påpekt, foregår adopsjon av innovasjonsideer sjelden som copy-paste, men avhenger av lokale tilpasninger. Arbeidet som gjøres av lokale aktører for å tilpasse innovasjonsideen, kan ses som oversettelsesarbeid. I casen ble oversettelsesarbeid gjort på forskjellige måter. Ulike personer var involvert i oversettelsesarbeidet, på ulike måter og i ulike faser. Aktørene som utførte oversettelsesarbeidet, betegnes som henholdsvis strategiske og operative oversettere. Strategiske oversettere gjorde ideen interessant for ulike aktører og sørget for å mobilisere allierte, mens operative oversettere omsatte ideen til praksis.

### 6.2.1 Styrking av innovasjonsideen gjennom overtalelse, forhandlinger og kontekstualisering

Fra et ANT-perspektiv kan vi si at oversettelse handler om å problematisere det eksisterende, for deretter å interessere, innrulle og mobilisere relevante aktører til å bidra i utforminga av innovasjonen (Akrich et al., 2002a; Callon, 1986). Ifølge blant andre Waldorff (2013) og Pedersen og Johansen (2012) dreier innovasjonsprosesser på mikro-nivå seg om å presentere ideen slik at berørte aktører finner mening i den, og om å om-

forme innovasjonsideén til handlinger og hverdagspraksis. Dette innebærer oversettelser, og beskriver prosesser som har mye til felles med kontekstualisering (Røvik, 2007). Jeg argumenterer for at innovasjonsprosessen i casen hadde elementer av både problematisering, interessering, innrullering og mobilisering, i tillegg til at den innebar en bevegelse fra idé til objekt til handling – og kanskje til endring i de institusjonelle logikkene.

Problematisering innebærer å gjøre seg selv uunnværlig gjennom å etablere et system av allianser og gjøre seg selv til et obligatorisk «passasjepunkt» i relasjonsnettverket (Callon, 1986). I denne innovasjonsprosessen, dreide problematiseringsfasen seg om å formidle budskapet om at introduksjonsprogrammet ga for dårlige resultater. Problematisering foregikk allerede fra nasjonale myndigheter, og lokale myndigheter bidro til problematisering da de stilte krav om bedre resultater for introduksjonsprogrammet. Ledelsen ved læringscenteret brukte samme retorikk som myndighetene, som gikk ut på at for få deltakere kom i arbeid. Det at rundt 60 prosent av tidligere deltakere var i arbeid ett år etter fullført program (Enes & Wiggen, 2016; Statistisk sentralbyrå, 2017), kunne potensielt vært presentert som en suksess, men ble ganske ensidig beskrevet som et problem. Framstillinga kan derfor ses som en konstruksjon, som bidro til å forme oppmerksomheten til aktørene i feltet, og påvirke i hvilken grad situasjonen ble oppfatta som problematisk (Czarniawska & Joerges, 1996).

For å interessere lærere, ble innovasjonsideén beskrevet og begrunna ut fra et pedagogisk perspektiv. Arbeidsretting ble presentert som løsning på problemet med at mange deltakere ikke lærte norsk godt nok. For å interessere arbeidsgivere ble innovasjonsideén beskrevet som en løsning på rekrutteringsbehov, og begrunna ut fra at deltakere i introduksjonsprogrammet representerer uutnyttede ressurser. For å interessere NAV ble innovasjonsideén beskrevet som en måte å få ned utgiftene til sosialstønad på. Behovet for tettere samarbeid, ble begrunna med at mer langsiktig oppfølging ville gi bedre kvalitet i de individuelle kvalifiseringsløpene. For å interessere attføringsbedriften, ble innovasjonsideén beskrevet som ei tilnærming som ligna på måten attføringsbedriften jobba på, og som attføringsbedriften ville tjene på økonomisk ved hjelp av midler fra IMDi.

Oversettelsesarbeidet med å interessere de ulike samarbeidsaktørene, ble gjort for å formidle arbeidsretta kvalifisering som en løsning de ulike samarbeidsaktørene ville ha utbytte av.

Dersom talspersonen(e) lykkes i å skape interesse, oppnås innrulling (Callon, 1986). Innrulling innebærer at aktørene aksepterer sin rolle og medvirker i prioritering av det angitte problemet. I de interorganisatoriske samarbeidsrelasjonene som er beskrevet her, ble innrulling oppnådd. Representanter for læringscenteret var i kontakt med flere arbeidsgivere som ikke lot seg innrulle, men disse er ikke tatt med her siden jeg kun tar for meg de mest sentrale samarbeidsrelasjonene – hvilket innebærer de som lot seg innrulle. I alle de interorganisatoriske samarbeidsrelasjonene var enkeltpersoner representanter, på vegne av organisasjonen. I samarbeidet med atførbingsbedriften var innrulling et problem. Atførbingsbedriften, representert ved ledelsen, aksepterte ikke rollen de ble gitt i samarbeidet. Samarbeidet ble iverksatt uten at innrulling var et faktum, og det var derfor først ved iverksetting av kvalifiseringsløpet at atførbingsbedriftens manglende medvirkning kom til syne.

Mobilisering dreier seg om å sikre at representantene og talspersonene handler i overensstemmelse med nettverkets interesser, det vil si at de bidrar til å gjøre utsagnene om oversettelsesobjektet troverdige og ubestridelige (Callon, 1986). Mobilisering i min studie, dreide seg om å danne allianser som kunne bidra til gjennomføring av innovasjonsidéen, og sørge for at aktører forplikta seg til samarbeid. Mobilisering foregikk på ulike tidspunkt i innovasjonsprosessen, og handla om å sikre seg allierte fra flere hold. Rektor, og de andre strategiske oversetterne, oppretta allianser internt ved å knytte til seg ansatte som var positive til innovasjonsidéen, og gjennom nyansettelser. Gjennom tett oppfølging av deltakere og arbeidsgivere, bygde læringscenteret allianser ut mot arbeidsgivere. Ved å forsikre NAV om at de to etatene hadde samme forståelse av integrering og nødvendigheten av arbeid, mobiliserte læringscenteret NAV til å sikre lange kvalifiseringsløp. Forsøket på å mobilisere atførbingsbedriften via talspersonen, altså lederen, mislyktes.



Disse fire fasene – problematisering, interessering, innrulling og mobilisering –, illustrerer hvordan innovasjonsideén ble oversatt av strategiske oversettere ved læringscenteret for å mobilisere nødvendige samarbeidspartnere og allierte. De resterende fasene, det vil si fra idé, til objekt, til handling, til institusjon, illustrerer hvordan idéen har blitt transformert i løpet av innovasjonsprosessen. Startpunktet for innovasjonsprosessen var innovasjonsideén om arbeidsretta kvalifisering. Innovasjonsideén som overordna forståelse eksisterte gjennom hele prosessen, men ble også oversatt til mer håndfaste størrelser.

I den første transformasjonen, ble innovasjonsideén omgjort til et objekt gjennom strategiplanen. I denne planen var idéen konkretisert til spesifikke lokale tiltak, med relativt detaljerte beskrivelser knytta til kontekstualisering. Idéen ble deretter transformert til handling, gjennom etablering av samarbeidsrelasjoner og iverksetting av ulike arbeidsretta kvalifiseringsløp. Alle kvalifiseringsløpene ble gradvis kontekstualisert gjennom tilpasninger til blant annet praksisarenaenes rammer, deltakernes behov og tilgjengelige lærerressurser. Operative oversettere omsatte innovasjonsideén til handling og hverdagspraksis, og deres handlinger utgjorde dermed mikronivået av kontekstualiseringsprosessen. De operative oversettelsene bidro til en semiotisk oversettelse av innovasjonsideén ved å transformere den til handling, for eksempel gjennom nye metoder for språkopplæring. De operative oversetternes etablering av hverdagspraksis, bidro også i retning av institusjonell endring. Endringene som ble gjort i den interne organiseringa ved læringscenteret, og i inntaksrutinene for å støtte opp om den nye kvalifiseringspraksisen, kan også ses som transformasjon i retning av å institusjonalisere innovasjonsideén.

### 6.2.2 To perspektiver som utfyller hverandre

Elementer fra de to oversettelsesperspektivene basert på ANT og skandinavisk institusjonalisme bidrar sammen til å belyse oversettelser på flere nivåer i en innovasjonsprosess. Hendelsene i innovasjonsprosessen kan knyttes både til elementer som handler om overtalelse, og til elementer som handler om omforming, og disse kan flettes sammen til en sammenhengende oversettelsesprosess.

Som nevnt i kapittel 3, bruker Røhnebæk og Lauritzen (2019) ANT og skandinavisk institusjonalisme for å analysere to ulike spredningsprosesser i kommunal sektor. Disse prosessene er på ulike stadier, og Røhnebæk og Lauritzen (2019) viser hvordan oversettelse fra et ANT-perspektiv er relevant for å forklare hvordan en innovasjonsidé implementeres og spres innad i en kommune, og hvordan oversettelse fra et skandinavisk institusjonalisme-perspektiv er relevant for å forklare spredning mellom kommuner. De beskriver evnen til å overtale eller overbevise som viktig i et tidlig stadium av en innovasjonsprosess, hvor oversettelsen handler om å mobilisere ulike aktører i egen kommune for å utvikle og innføre et konsept. Det å overføre og omforme, beskriver de som viktig i et senere stadium av innovasjonsprosessen, når et konsept «reiser» og overføres til nye kommuner (Røhnebæk & Lauritzen, 2019).

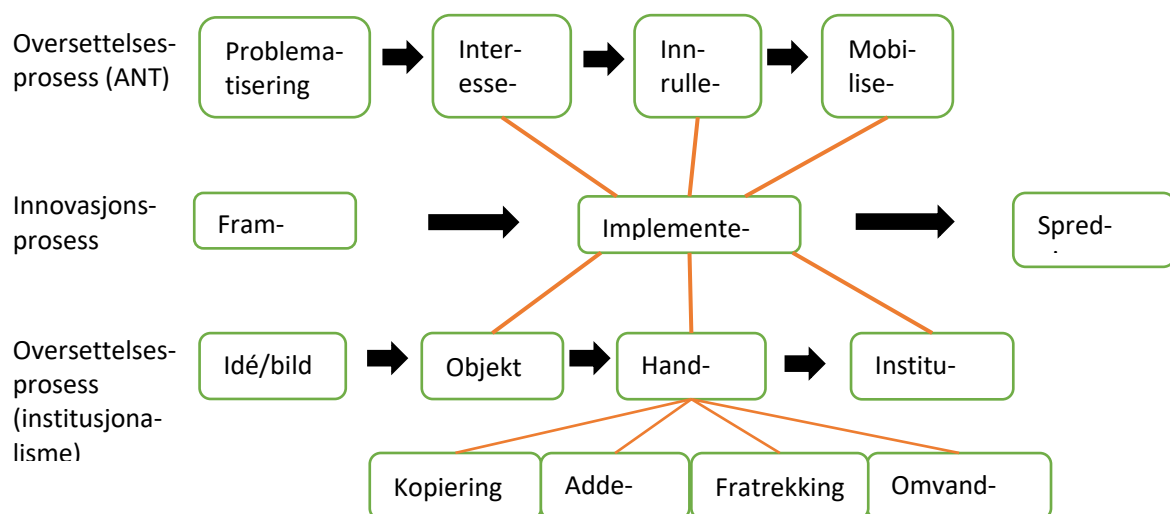
Funnene i avhandlinga åpner for ei nyansering. På samme måte som Røhnebæk og Lauritzen (2019), finner jeg at oversettelse fra et ANT-perspektiv er relevant for å forklare spredning og mobilisering innad i kommunen. Imidlertid viser avhandlinga at oversettelse slik det beskrives i skandinavisk institusjonalisme, også er relevant for å forklare spredning og iverksetting innad i kommunen. Dette gjelder særlig i transformasjon fra idé til praksis, der innovasjonsidéen overføres inn i en bestemt praksiskontekst, hvor den oversettes og kontekstualiseres ved hjelp av ulike typer omforming.

Pedersen og Johansen (2012) viser hvordan narrativer (fortellinger) har betydning for oversettelse av idéer i en samarbeidsdrevet innovasjon. Denne studien ble beskrevet i kapittel 3. Pedersen og Johansen (2012) gjør et skille mellom oversettelsen av konseptet til en god idé, som gjøres av en talsperson med narrative evner, og videre oversettelse av den gode idéen til hverdagspraksis, som gjøres av ansatte. Denne inndelinga har mye til felles med min inndeling i strategiske og operative oversettelser og oversettere. Pedersen og Johansen (2012) sin tilnærming til oversettelse bygger på litteratur fra både ANT og skandinavisk institusjonalisme, men de beskriver ikke eksplisitt hvordan de forstår de to typene av oversettelse i forhold til de to oversettelsestradisjonene.

Avhandlinga utvikler en mer tydelig kobling mellom de empiriske funnene og de to oversettelsestradisjonene. Ved å kategorisere oversettelse på ulike nivåer som henholdsvis

strategiske og operative oversettelser, forenes her ANT og skandinavisk institusjonalisme. Strategiske oversettelser kan i hovedsak forklares fra et ANT-perspektiv, og operative oversettelser kan i hovedsak forklares ut fra skandinavisk institusjonalisme. Strategiske oversettelser kan knyttes til både flytting av idéen fra én kontekst til en annen (geometrisk oversettelse), tilpasning av innholdet i idéen (semiotisk oversettelse), og det å forfølge interesser (politisk oversettelse). Operative oversettelser dreier seg i hovedsak om å transformere innovasjonsidéen til handling og praksis, gjennom kontekstualisering og tilpasning av innholdet (geometrisk/semiotisk oversettelse). Avhandlinga viser hvordan en innovasjonsprosess innebærer både strategiske og operative oversettelser, i ulike faser i innovasjonsprosessen.

Figur 17 viser hvordan jeg ser for meg at oversettelsesfaser fra henholdsvis ANT og skandinavisk institusjonalisme kan ses som elementer i implementeringsfasen av en innovasjonsprosess. Interessering, innrulling og mobilisering er elementer som bidrar til å overtale og overbevise, og gjennom dette initiere handling og endring (Callon, 1986). Problematisering er ei forutsetning for disse elementene, på samme måte som at en idé ligger til grunn for oversettelsesstadiene objekt, handling og institusjon (Czarniawska & Joerges, 1996). Videre mener jeg handlingselementet kan nyanseres ved hjelp av Røviks termer om kopiering, addering, fratrekking og omvandling, som beskriver hva oversettere gjør med en idé for å tilpasse den til konteksten (Røvik, 2007).



Figur 17: Sammenstilling av fasene i en innovasjonsprosess og en oversettelsesprosess.

Dersom jeg bare hadde anlagt ett av perspektivene på oversettelse, hadde funnene mine vært annerledes. Med utgangspunkt i bare skandinavisk institusjonalisme hadde jeg mista grunnlaget for å utforske oversettelse som kunsten å overbevise og interessere. Jeg hadde også mista den politiske dimensjonen i oversettelse, der enkeltpersoners egeninteresser vektlegges som grunnlag for handling, og der oversettelsesarbeidet kan innebære både maktspill, strategiske manøvrer og forhandlinger mellom motstridende interesser. Dersom jeg bare hadde tatt utgangspunkt i ANT, hadde jeg mista grunnlaget for å forstå spredning av idéer mellom ulike organisasjoner og kontekster som oversettelse, og jeg hadde mangla innsikten om at innhenting av populære innovasjonsidéer kan skyldes både ønsker om å framstå som en moderne organisasjon, og reelle behov for endring.

Konseptualiseringa av oversettelsesprosessen som operative og strategiske oversettelser, og den empiriske beskrivelsen av disse, svarer på oppfordringer om mer oppmerksomhet rundt interne oversettelsesprosesser og betydningen av idébærere, meklere og oversettere i spredningsprosesser internt i organisasjoner (Wæraas & Nielsen, 2016). Jeg har vist at ulike typer oversettere fungerer som både idébærere, meklere og omformere i oversettelser internt i en offentlig virksomhet, og hvordan disse ulike rollene fylles av personer i ulike posisjoner og med ulike egenskaper. Avhandlinga synliggjør hvordan oversettelseskompetanse betyr ulike ting i praksis for ulike typer oversettere.

### 6.2.3 Oversettere som pådrivere og utførere

Begrepet *oversetter*, som jeg har definert som 'alle som *gjør* noe med innovasjonsidéen', operasjonaliseres altså på ulike måter i innovasjonsprosessen. De strategiske oversetterne hadde rollen som pådrivere, mens de operative oversetterne hadde rollen som utførere. De strategiske oversetterne hadde i stor grad aktivt plassert seg selv i en oversetterrolle, og var drevet av sterk indre og personlig motivasjon for å innføre arbeidsretting i introduksjonsprogrammet. Et element i de strategiske oversettelsene var å få gjennomslag for sine forslag og ønsker. De strategiske oversetterne hadde til felles at de befant seg enten i lederposisjon (rektor) eller i uavhengige stillinger med stort spillerom (praksislærer, praksiskoordinator, næringslivskontakt).

De operative oversetterne hadde gått inn i denne posisjonen mer eller mindre frivillig. Til dels var de utpekt av de strategiske oversetterne, på bakgrunn av personlige egenskaper. Praksislærer ble mobilisert gjennom en ordinær ansettelsesprosess. I stillingsannonsen søkte læringscenteret etter en lærer som skulle ha «... fokus på arbeidsrettet norskkopplæring», og ha «[u]tdanning eller erfaring med andre deler av arbeidslivet enn skolen». Denne formuleringa kan ses som «lokkemat» for å interessere og mobilisere en alliert med riktige holdninger og kompetanse. Praksislærer søkte jobben fordi han hadde et sterkt personlig engasjement når det gjaldt praksisnær undervisning. I tillegg til at den aktuelle kandidaten måtte ha interesse og kvalifikasjoner for arbeidsretting, var læringscenteret opptatt av å finne en person som kunne samarbeide godt med arbeidsgivere. Gjennom ansettelsen, ble praksislærer plassert i en posisjon der hans rolle innebar å oversette innovasjonsideén til praksis. I denne rollen krevdes både strategiske og operative oversettelser, fordi han både måtte opprettholde og styrke alliansene på arbeidsplassene, og utvikle praktiske løsninger for opplæring i kvalifiseringsløpene.

Vi har sett at det var en dynamikk i forholdet mellom strategiske og operative oversettere: De strategiske oversetterne satte rammene for oversettelsen, og bidro til å mobilisere de operative oversetterne. De operative oversetterne transformerte idéene til praksis gjennom tilpasning til de ulike og spesifikke undervisningskontekstene. Kontekstene var forskjellige med tanke på både deltakernes språklige nivå og tidligere skolegang, type arbeid på praksisplassen, relasjon til arbeidsgiver og muligheter for å relatere undervisninga til praksisen. I tillegg var mandatet til de ulike operative oversetterne forskjellig: Noen skulle undervise i arbeidsnorsk og veilede yrkesopplæring, mens andre skulle undervise i ordinær norsk retta mot norskprøver. Erfaringene som de operative oversetterne gjorde seg ble blant annet tatt med tilbake til Team arbeidsretting, og ble derfra tatt med inn i den videre strategiske og operative oversettelsen av innovasjonsideén.

Programrådgivere og lærere fikk ulike roller i oversettelsesprosessen. Programrådgiverens rolle dreide seg i en tidlig fase om å bringe de første tankene om arbeidsretta kvalifi-

sering inn i organisasjonen. Mens lærergruppa i begynnelsen framsto som mindre interessert i endringer, ble enkelte lærere på et senere tidspunkt i prosessen sentrale i de operative oversettelsene av innovasjonsidéen.

#### 6.2.4 Oversettelseskompetanser

Som presentert tidligere, framhever Røvik (2007) dydene kunnskap, mot, styrke og utholdenhet som viktige oversettelseskompetanser. Avhandlinga viser at det er ulike kompetanser som trengs for henholdsvis strategisk og operativt oversettelsesarbeid. Tabell 13 gir en oversikt over oversettelseskompetanse jeg har identifisert i det empiriske materialet.

Tabell 13: Oversettelseskompetanse hos strategiske og operative oversettere: særegne og felles kompetanser.

	Strategiske oversettere		Operative oversettere
<b>Oversettelseskompetanser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fortellerevner / karismatiske egenskaper</li> <li>- flerkontekstuell kunnskap</li> <li>- nettverk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tålmodighet</li> <li>- mot</li> <li>- styrke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fleksibilitet</li> <li>- samarbeidsorientering</li> <li>- kunnskap om innovasjonsidé og mottakerkontekst</li> </ul>

Pådrivere og talspersoner for innovasjonsidéen, brukte oversettelse strategisk, som middel for å overbevise og mobilisere andre. Dette krevde en spesifikk oversettelseskompetanse som innebar å «kunne» ulike kontekster og institusjonelle «språk», og ut fra denne kunnskapen formidle idéen slik at andre ble interessert. Framtredende egenskaper hos de strategiske oversetterne var entusiasme, karisma og fortellerevner. Dette er narrative egenskaper som gjør at folk lytter (Pedersen & Johansen, 2012; Røhnebak, under utgivelse).

Med flerkontekstualitet mener jeg kunnskap om og forståelse for ulike kontekster, der forståelsen innebærer evne til å sette seg inn i rådende institusjonelle logikker i ulike kontekster, og dermed se verden fra medlemmenes synspunkt. Røvik (2007) legger også vekt på flerkontekstualitet som en viktig del av kunnskapen en oversetter må ha, men han fyller begrepet med et litt annet innhold. Røvik er opptatt av oversettelsen fra en

kontekst til en annen, og vektlegger derfor at oversetteren «besitter og kombinerer kunnskap om de organisatoriske kontekstene det oversettes mellom» (2007, s. 326). I en innovasjonsprosess basert på samarbeid, som den jeg har studert, må strategiske oversettere ha kunnskap om de ulike kontekstene som aktuelle samarbeidspartnere befinner seg i. Dette er sentralt for å kunne tilpasse budskapet om innovasjonsidéen til ulike mottakere.

De strategiske oversetterne hadde også nettverkskompetanse – det vil si tilgang til et stort nettverk, og vilje og evne til å bruke det. Det å ha tilgang til, og bruke, nettverk er spesielt viktig fordi innovasjonsprosessen er basert på samarbeid. Tilgang til, og bruk av, nettverk kan knyttes til oversettelsesfasen mobilisering. Ved å ha tilgang til et stort nettverk og bruke det, økes muligheten for å mobilisere allierte til samarbeidsinnovasjonen, og dermed etablere nettverk som til sammen har energi (Hartley, 2014) og ressurser (Bommert, 2010) til å gjennomføre innovasjonen.

Funnene hva gjelder de strategiske oversetternes oversettelseskompetanser støtter funn fra andre studier hvor enkeltpersoner har hatt sentrale roller i å drive innovasjonsprosesser framover (f.eks. Magnussen, 2016; Pedersen & Johansen, 2012). De strategiske oversetternes oversettelseskompetanse kan også knyttes til tillitsbygging. Det er nevnt tidligere at tillit er en sentral forutsetning for samarbeid, og oversettelseskompetanse knytta til å mobilisere allierte handler i stor grad om å opparbeide tillit. Dette så vi gode eksempler på i læringscenterets tilnærming til samarbeid med arbeidsgiverne ved hotellet og sykehjemmet.

Framtredende egenskaper hos de mest sentrale operative oversetterne, var at de var åpne for nytenkning, løsnings- og samarbeidsorienterte, og at de hadde mot til å stå i usikre og uavklarte situasjoner. I tillegg trengte de kunnskap om innovasjonsidéen og konteksten den skulle inn i. De måtte være fleksible med tanke på å tilpasse seg og finne løsninger. De måtte ha god forståelse for innholdet i og hensikten med innovasjonsidéen, så vel som for tjenesten den skulle inn i, for å kunne oversette den til hensiktsmessige praksiser og løsninger. Egenskaper som positivitet og fleksibilitet, bidro trolig til at de

operative oversetterne ble valgt ut, innrullert og mobilisert til handling av de strategiske oversetterne.

Av Røviks dyder, er det kunnskap og tålmodighet jeg finner som de viktigste. Hva slags kunnskap som trengs er, som beskrevet over, litt forskjellig. Kunnskap om flere kontekster – flerkontekstualitet – er mest sentralt hos strategiske oversettere. Operative oversettere trenger i hovedsak kunnskap om innholdet i innovasjonsidéen, og forståelse for hvordan den kan tilpasses den lokale tjenestekonteksten på en måte som tjener innovasjonens formål, men samtidig tar hensyn til lokale betingelser og behov.

Tålmodighet er en oversettelseskompetanse som både strategiske og operative oversettere behøver. For operative oversettere dreier tålmodighet seg om å tåle uvissheten og usikkerheten som kommer av at idéen ennå ikke er konkretisert i praksis, og holde ut en (kortere eller lengre) periode som gjerne innebærer prøving og feiling. De operative oversetterne i casen hadde ansvar for å utøve tjenester overfor deltakerne samtidig som de utøvde den operative oversettelsen, dermed innebar tålmodighet også at de klarte å yte en tilfredsstillende tjeneste og samtidig trygge brukerne i at det ville gå bra til slutt. For strategiske oversettere dreide tålmodighet seg om å la idéen få modne, holde interessen oppe, la de involverte få tid til å finne ut av ting, og tåle at endring av institusjonaliserte praksiser kan ta lang tid. Tålmodigheten hos ledelsen ved læringscenteret tok imidlertid slutt, og ny organisering, samt krav om tydeligere arbeidsretting i norskundervisninga, kan ses som et forsøk på å tvinge ansatte til å innordne seg den nye arbeidsrettings-ideologien.

Mot og styrke er de siste av oversettelsesdydene som Røvik (2007) beskriver. Funnene viser at disse også er relevante i denne studien. For operative oversettere, dreide mot seg om å være positive til nye idéer og utfordringer, og å tørre å gå inn i noe nytt og ukjent (og kanskje upopulært). I tillegg dreide det seg om å våge å «etterdikte» idéen, altså å «kombinere det reproduserende («etter») med det kreative og innoverende («dikter»)» (Røvik, 2007, s. 329). For strategiske oversettere handla mot om å tørre å gjøre et forsøk på å endre etablerte institusjoner, mens styrke handla om å stå i motstand, holde



ut i en kontekst prega av konflikter og endringsmotstand og å ha evne til å forstå konflikt- og interessedimensjoner.

### 6.2.5 Energien i en innovasjonsprosess

Som nevnt i kapittel 3, kan en si at organisasjoner består av energi, og i den forbindelse stille spørsmål om hvor energien beveger seg, hvilke kanaler den går gjennom og hvem som er de menneskelige «synapsene» som oversetter energi fra en «nerve» til en annen (Hartley, 2014, s. 229).

I denne casen kan energi knyttes til oversettelser. Ulike aktører anvendte energien sin på ulike måter i innovasjonsprosessen. De strategiske oversetterne brukte energi på å mobilisere andre til å delta med sin energi i innovasjonsprosessen, og i tillegg på å håndtere motstand i organisasjonen. De operative oversetterne brukte energi på å overføre og transformere innovasjonsidéen inn i en praktisk lokal kontekst. Noen personer opplevde mye motbør, og brukte en så stor del av energien på å forsvare innovasjonsidéen og overbevise andre, at de ble syke.

Ut fra en enkel forståelse, kan det se ut som om den utdanningsorienterte logikken var en barriere for implementering av innovasjonsidéen. I analysen trer imidlertid den utdanningsorienterte logikken også fram som en driver, fordi den har opptrådt som opposisjonell kraft mot den stadig mer dominerende arbeidsretta og praksisorienterte logikken. Oversettelsesperspektivet har bidratt til å synliggjøre dette. Motstanden fra den utdanningsorienterte logikken har trolig bidratt til at de interne prosessene ved lærings-senteret har vært grundigere enn om det ikke hadde vært noen motstand. Brytninger mellom forståelsene har på sett og vis gitt energi til endringsprosessen, ved at de har tilført nye elementer som har bidratt til tilpasninger og kreative løsninger. Brytningene kan ses som en del av oversettelsesdynamikken, der ulike krefter har vært i spill, og der meningsutvekslinger har bidratt til å drive prosessen framover.

I løpet av innovasjonsprosessen, ble det etablert flere vellykka samarbeidsrelasjoner. I disse kan en se for seg at energien til alle deltakerne gikk i samme retning – nemlig inn mot kontekstualisering av innovasjonsidéen for å lage gode lokale løsninger. Energien

kan sies å bevege seg gjennom oversettelser og via samarbeidsrelasjoner, og både strategiske og operative oversettere kan anses som «synapser» som bidro til å forflytte energien fra én institusjonell forståelse til en annen, fra abstrakte idéer til konkrete handlinger, og fra innsats i klasserommet til innsats ute i praksis.

Energi kan også knyttes til involvering og opplevelsen av eierskap. At alle involverte aktører opplever eierskap til prosessen og løsningene som oppstår som resultat av den, kan sies å være vesentlig for å oppnå endring (Hartley, 2014). Opplevelsen av å ikke bli involvert i eller ikke føle eierskap til en endringsprosess, kan «stjele» energi fra enkeltpersoner, på den måten at de ikke opplever reelt engasjement knytta til prosessen. En mulig grunn til at motstanden forble stor hos enkelte av lærerne, er at pådriverne for endringene så arbeidsretting som det eneste rette, og hadde lite forståelse for dem som ikke hadde «forstått» dette.

### 6.3 Betydningen av oversettelse for samarbeidsdrevet innovasjon

Perspektivet om institusjonelle logikker har i avhandlinga bidratt til innsikt i dynamikken i en samarbeidsbasert innovasjonsprosess, ved at ulike aktørers perspektiver forstås som uttrykk for institusjonelt betingte logikker. For å lykkes med samarbeid, må motsetninger i samarbeidsrelasjoner håndteres (Gray, 1989; Reay & Hinings, 2009). Denne studien viser at dette kan gjøres ved hjelp av oversettelser.

#### 6.3.1 Ulike logikker som barriere og innovasjonsressurs

Ved å ta utgangspunkt i perspektivet om institusjonelle logikker, blir det tydelig hvordan bestemte tanke kategorier, innenfor systemer av logikker, påvirker de ulike aktørenes oppfatninger og synspunkter. I litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon framheves det som en styrke at samarbeidsaktørene har ulike perspektiver og ressurser. Ulikhetene åpner muligheten for nye idéer, transformativ læring og innovasjon (Torfing, 2019). I perspektivet om institusjonelle logikker, oppfattes motstridende logikker blant aktørene vanligvis som ei utfordring for samhandling og samarbeid. Reay og Hinings (2009) har imidlertid vist at motstridende logikker kan eksistere sammen, dersom aktørene lykkes

med et pragmatisk samarbeid, og beholder sine separate identiteter og arbeidsoppgaver. Litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon erkjenner at det kan være uenigheter og konflikter i samarbeid på tvers av organisatoriske og faglige grenser, men framhever at samarbeid likevel kan fungere, dersom uenighetene håndteres på riktig måte (Gray, 1989). Uenigheter kan for eksempel håndteres ved at ledere tar rollene som møteinnkallere, tilretteleggere og katalysatorer (Torfing, 2016).

Både innen perspektivet om institusjonelle logikker, og i litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon, kommer det med andre ord fram at det ikke nødvendigvis er uenighet og ulike forståelser i seg selv som er problemet, men måten de håndteres på. Ved å utforske de interne samarbeidsrelasjonene i lys av oversettelsesteori, bidrar avhandlinga til å synliggjøre dynamikken mellom de ulike aktørene. Et sentralt funn i den sammenheng, er hvordan konflikter og motstand førte til forhandlinger i oversettelsen av innovasjonsidéen. Motstanden og de kritiske innvendingene mot endringene, som i stor grad kom fra lærere i norsk/samfunnsfag, bidro til å synliggjøre utfordringer ved iverksetting av innovasjonsidéen. Blant lærerne oppsto det fragmenter av fortellinger som dreide seg om vanskeligheter knytta til blant annet differensiering og kontinuitet i norskopplæringa. Disse ytringene kan beskrives som «motfortellinger» (Røhnebæk, under utgivelse) eller «hverdagsfortellinger» (Pedersen og Johansen, 2012), som fungerte som forhandlingsmekanismer i oversettelsesprosessen.

Avhandlinga viser viktigheten av oversetterrollene, og at oversettelseskompetanse kan fungere som en smøremekanisme i møtet mellom innovasjonsidéer og institusjoner (Holmen & Ringholm, 2019). Fra et oversettelseperspektiv, kan noen av funksjonene som tillegges møteinnkallere og tilretteleggere i litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon, betegnes som oversettelsesarbeid. Møteinnkallerens oppgaver kan sies å handle om problematisering og interessering. Oppgavene dreier seg om å overbevise aktuelle samarbeidsaktører om at det er et problem som må løses, å gjøre dem interessert i å delta i et samarbeid, og å avklare deres rolle. Tilretteleggerens oppgaver kan sies å handle om innrulling og mobilisering av de relevante aktørene, ved å overtale dem til å samarbeide, og sørge for at de oppnår tillit til hverandre. Rollene som møteinnkaller og

tilrettelegger kan sies å inngå i en strategisk oversetterrolle, mens rollen som katalysator havner utenfor det jeg definerer som oversettelse. Katalysatorens oppgave er å få samarbeidsaktørene til å tenke nytt og kreativt. I motsetning til oversetteren, har ikke katalysatoren på forhånd en idé som han vil overbevise deltakerne om, men har som mål å fremme utvikling av nye idéer gjennom samarbeidet.

Avhandlinga viser at det ikke bare er ledere som kan gå inn i strategiske oversetterroller. Av personene som hadde oversetterroller i min studie, var det bare én leder, mens de øvrige involverte hadde andre posisjoner. De strategiske oversetterne hadde imidlertid spesielt fristilte posisjoner. De operative oversetterrollene var særlig knytta til lærerrollen og prosjektlederrollen. Dette henger sammen med at den operative oversettelsen innebar iverksetting av arbeidsretta kvalifiseringsløp, og at det var lærere og prosjektledere som sto for iverksettelsen i praksis.

Et spørsmål er om oversettelseskompetanse er en betingelse for rollene som møteinnkaller og tilrettelegger fordi disse rollene innebærer oversettelse, eller om oversetteren er en annen type rolle. Selv om rollene som møteinnkaller og tilrettelegger kan gjenfinnes i rollen som strategisk oversetter, er det i alle fall én grunnleggende forskjell mellom oversettelse og de to førstnevnte funksjonene. Mens målet med oversettelse er å fremme mobilisering for å kunne iverksette en bestemt idé eller løsning, er målet med møteinnkaller-funksjonen og tilrettelegger-funksjonen at deltakere skal enes om et problem, og deretter finne en kreativ løsning.

Avhandlinga har vist at strategiske oversettelser kan bidra til å interessere og mobilisere samarbeidsaktører, ved å appellere til deres interesser og framheve elementer som er i tråd med målene i deres institusjonelle logikker. Vi har sett at mye av oversettelsesarbeidet var svært krevende, og at ikke alt oversettelsesarbeidet lyktes. Videre har avhandlinga vist at operative oversettelser som utføres i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid kan bidra til gjensidig læring, felles eierskap og merviten. Disse funnene viser at det ikke bare er ledere som kan håndtere motsetninger, men også andre personer som har egenskaper til, og som er i posisjon til, å forhandle mellom aktører med ulike perspektiver.

Funnene viser også at ulike perspektiver kan håndteres ved at personer i tverrfaglige team samarbeider om å finne lokale løsninger.

Avhandlinga antyder at samarbeid på tvers av institusjonelle logikker krever oversettere som er flerkontekstuelle, eller at samarbeidsaktørene kommuniserer på en slik måte at de oppnår forståelse for hverandres underliggende forståelser og hensikter. Videre antyder avhandlinga at det er vanskelig å lykkes med oversettelsesarbeid så lenge én institusjonell logikk utgjør en (opplevd eller reell) trussel for en annen logikk. Et sentralt funn er også at de innovative endringene avhenger av engasjerte personer som bidrar til å gjøre innovasjonsidéen interessant og meningsfull for andre. Funnene trer fram i møtet mellom skandinavisk institusjonalisme og ANT. Avhandlinga bringer funnene fra Røhnebæk og Lauritzen (2019) og Pedersen og Johansen (2012) videre, ved at den viser hvordan begge typer oversettere og oversettelser er involvert og fletta sammen gjennom hele innovasjonsprosessen.

Funnene i avhandlinga bidrar med ny kunnskap om samarbeidsdrevet innovasjon, ved å vise at meklerrollen, som Gray og Ren (2014) beskriver, kan knyttes opp mot ulike oversetterroller. Både strategiske og operative oversettere kan fungere som meklere, men på ulike måter. Som det tidligere er gjort rede for, finner jeg at strategiske og operative oversetter har noen bestemte egenskaper. Som svar på Gray og Ren (2014) sin oppfordring om mer forskning på enkeltpersoner i meklerroller, antyder funnene at meklerrollen ikke bare avhenger av posisjon, men også av personlige egenskaper, kompetanser og ferdigheter. Meklerrollen er en del av oversettelsesrollen, som særlig er knytta til strategiske oversettelser. En viktig egenskap knytta til meklerrollen, er flerkontekstuell kunnskap.

## 6.4 Sluttbetraktninger

Den overordnede problemstillinga som avhandlinga har som mål å gi svar på, er: *Hvilken betydning har oversettelse i en innovasjonsprosess basert på samarbeid, der målet er å arbeidsrette introduksjonsprogrammet for flyktninger?*

Problemstillinga består av flere elementer, og legger opp til at oversettelse kan ha betydning både for samarbeidet, for gjennomføring av innovasjonsprosessen og for utviklinga av innovative løsninger når det gjelder arbeidsretting.

Betydningen oversettelse har for samarbeid, kan knyttes til flere sider ved samarbeidet. Oversettelse har vist seg å ha betydning for mobilisering av samarbeidspartnere, gjennom problematisering, interessering og innrulling. Dette er oversettelsesarbeid som utføres av strategiske oversettere. Videre har oversettelse betydning for å opprettholde samarbeidet og sørge for at det gir de ønskede resultatene. Dette gjøres også av strategiske oversettere, og krever blant annet flerkontekstuell kunnskap. Den flerkontekstuelle kunnskapen dreier seg i stor grad om kjennskap til ulike aktørers institusjonelle logikker, og kompetanse til å oversette et budskap, på en meningsfull måte, på tvers av disse.

Når det gjelder betydningen av oversettelse for gjennomføring av innovasjonsprosessen, har avhandlinga vist at oversettelser foregikk gjennom hele prosessen, på ulike måter. Og i stor grad kan oversettelsene knyttes til de kritiske hendelsene i innovasjonsprosessen. Oversettelse hadde betydning i prosessen med å omgjøre idéen om arbeidsretting til en strategiplan, i prosessene med å transformere idéen til ulike arbeidsretta kvalifiseringsløp, og i prosessen med å omforme idéen fra metode til ideologi i det lokale introduksjonsprogrammet. I gjennomføringa av innovasjonsprosessen var det nødvendig med flere oversettere, i ulike posisjoner, med ulike kompetanser, og som utførte ulike typer oversettelsesarbeid. Hovedskillet gikk mellom strategiske og operative oversettere, der de strategiske oversetterne var pådrivere og de operative oversetterne var utførere.

Betydningen av oversettelse for utviklinga av løsninger, kan knyttes til kontekstualisering og omformingsregler. De strategiske oversetterne utvikla skisser til lokale løsninger, der rammene og innholdet bare var oppteget i grove trekk. De operative oversetterne sto for konkretisering, detaljløsninger og dag-til-dag-tilpasning. Selv om de hadde inspirasjonskilder og konkrete eksempler som andre hadde brukt, var den operative oversettelsen en stor jobb. Løsningene måtte skreddersys til de ulike deltakergruppene, praksisplassene, tida som sto til rådighet, og andre lokale betingelser og faktorer.

Funnene i avhandlinga har betydning for forståelsen av dynamikken i samarbeidsdrevne innovasjonsprosesser. De har betydning for forståelsen av hvordan arbeidsretting kan innføres, og hvilke utfordringer en slik prosess kan møte lokalt. Videre har funnene betydning for forståelsen av dynamikken mellom faggruppene i integreringsfeltet, ved at de bidrar til økt innsikt i deres ulike institusjonelle logikker, måten de kommer til syne på, og årsakene til at de finnes. Økt bevissthet om disse faktorene kan bidra til å gjøre samarbeid på tvers enklere. I tillegg kan funnene ha betydning for forståelsen av hvordan beste praksiser spres.

Enkeltpersoner bidro til oversettelse av innovasjonsidéen som representanter for ulike organisasjonsaktører. Et sentralt spørsmål i oversettelsesprosesser, ifølge Callon (1986), er om representanter faktisk representerer gruppene som de påstår å representere på en slik måte at de kan snakke på vegne av dem. I studien er dette ei aktuell problemstilling, både når det gjelder hvorvidt talspersonene for arbeidsretting representerte deltakerne i introduksjonsprogrammet, og når det gjelder de ulike interorganisatoriske samarbeidsrelasjonene, hvor ledere gjorde avtaler på vegne av sine ansatte. Dette er problemstillinger jeg ikke har gått nærmere inn på i avhandlinga, men som er viktige spørsmål både i integreringsfeltet og i andre tjenesteområder.

Et tema som ikke har vært diskutert i avhandlinga, er betydningen av makt i forbindelse med institusjonelle logikker og oversettelse. Makt er et stort tema, og var ikke en del av studiens problemstilling. Jeg ser imidlertid at formelle og uformelle maktstrukturer kan ligge til grunn for noen av funnene jeg har gjort, og at maktperspektivet derfor kunne vært interessant å gå inn i. Makt kan blant annet knyttes til enkeltpersoners mulighet til å påvirke, overbevise eller på andre måter få gjennomslag for sine synspunkter, og forbindelsen mellom institusjonelle logikker, makt og oversettelse er et tema som videre forskning bør undersøke nærmere.

I litteraturen om samarbeidsdrevet innovasjon blir gjerne startpunktet for prosessene beskrevet som et komplekst problem som berører mange ulike aktører, gjerne på tvers av sektorer. Startpunktet for innovasjonsprosessen i casen kan sies å være at et problem

om måloppnåelse i introduksjonsprogrammet ble satt på dagsorden. Dette skjedde omtrent samtidig med at en overordna idé om arbeidsretting – som var populær i integreringsfeltet – ble foreslått som løsning. Først etter disse første kritiske hendelsene, ble aktuelle samarbeidsaktører identifisert og mobilisert. I den empiriske prosessen kom innovasjonsidéen altså *før*, og ikke som en konsekvens av, samarbeidet. Samtidig var ikke den opprinnelige innovasjonsidéen en ferdig løsning, men nettopp en idé. De innovative løsningene måtte utvikles og kontekstualiseres gjennom samarbeid, slik at innovasjonsprosessen strengt tatt, ut fra en begrunnelse om kausalitet, kan betegnes som samarbeidsdrevet (Torfing et al., 2014).

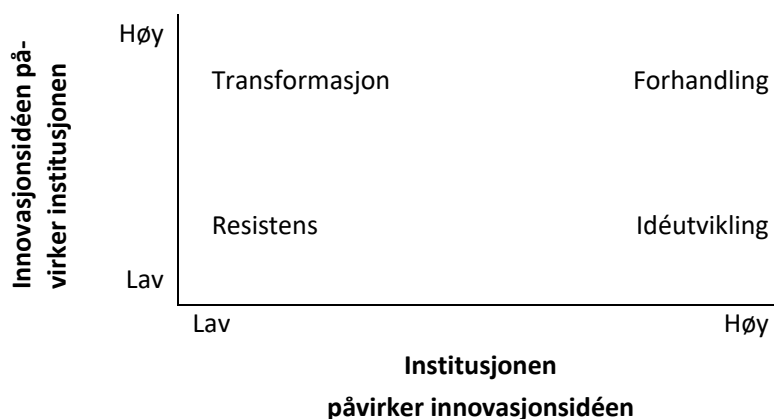
Jeg har gjort en casestudie, og en kan ikke uten videre regne med at resultatene i avhandlinga er overførbare til andre kontekster. Arbeidsretting er en populær idé i integreringsfeltet, og mange kommuner har hatt prosjekter med ei målsetting om å arbeidsrette introduksjonsprogrammet. I alle lokale prosjekter vil oversettelser av den overordna idéen være nødvendig, noe som bidrar til at arbeidsretting får ulike uttrykk i ulike lokale kontekster. Avhandlinga presenterer én lokal løsning. I andre kommuner med andre aktører, kan den nødvendige energien ta andre løp. Det er heller ikke sikkert at dynamikken mellom de institusjonelle logikkene vil slå likt ut eller få samme utfall i andre kommuner eller andre liknende innovasjonsprosesser. Dette vil avhenge av aktørene som er involvert, deres kompetanser og erfaringer, kritiske hendelser og valgene som tas. En må derfor regne med at måten de institusjonelle logikkene kommer til uttrykk på, og hvor sterke de er, vil variere. Samtidig antyder tidligere forskning at forskjellene som jeg finner mellom faggruppene som forvalter introduksjonsprogrammet, er tydelig til stede også i andre av landets kommuner (Djuve et al., 2017).

Jeg har studert en prosess, eller rettere sagt et utsnitt av en prosess. En idé vil fortsette sin oversettelsesreise hver gang noen gjør noe med den – det vil si hver gang den tas i bruk og omgjøres til handling av nye personer, eller den kommer inn i nye kontekster. Dette betyr at utfallene som har framkommet her, ikke trenger å være de endelige. Ved



å følge oversettelsesperspektivet ut i sin ytterste konsekvens, kan en aldri si at en prosess slutter endelig. Dette innebærer at idéen om arbeidsretta kvalifisering stadig må oversettes på nytt, også innenfor den enkelte kommune.

Holmen og Ringholm (2019) har utvikla en modell for å studere hva som skjer i møtet mellom innovasjonsidé og institusjon, basert på oversettelsesteori og teori om endring av institusjonelle logikker (2019, s. 230-231). Modellen, som vises i Figur 18, illustrerer at innovasjonsidéen kan påvirke institusjonene i alt fra svak til sterk grad, samtidig som institusjonene også kan påvirke innovasjonsidéen i svak til sterk grad. Dette munner ut i fire dimensjoner, som omtales som transformasjon, resistens, idéutvikling og forhandling.



Figur 18: Relasjon mellom innovasjon og institusjon (Holmen & Ringholm, 2019)

I min studie har innovasjonsidéen påvirket institusjonene slik at store deler av hverdagspraksisen er endra, og nye former for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er etablert. Samtidig har innovasjonsidéen blitt forma gjennom møtet med ulike aktører og de etablerte strukturene i den lokale konteksten, og innovasjonsidéen framsto følgelig annerledes mot slutten av prosessen som er fulgt, enn den gjorde i begynnelsen. I modellen over er forhandling en betegnelse på denne typen prosesser, hvor eksisterende institusjoner og innovasjonsidé brynes mot hverandre og hvor begge blir endra i prosessen (Holmen & Ringholm, 2019). I andre kommuner, kan møtet mellom innovasjonsidéen og institusjonene ta andre former. Dette avhenger blant annet av hvordan idéen oversettes, hvilke

relasjoner og strukturer som eksisterer lokalt, og oversettelseskompetansen til de lokale aktørene.



## 7 Kilder

---

- Aagaard, P. (2012). Drivers and Barriers of Public Innovation in Crime Prevention. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 17(1), 2–17.
- Aagaard, P., Sørensen, E. & Torfing, J. (2014). Er der én eller flere tilgange til samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor? I P. Aagaard, E. Sørensen & J. Torfing (Red.), *Samarbejdsdrevet innovation i praksis* (s. 345–358). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2002a). The key to success in innovation part I: The art of interessement. *International Journal of Innovation Management*, 6(2), 187–206. <https://doi.org/10.1142/S1363919602000550>
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2002b). The key to success in innovation part II: The art of choosing good spokespersons. *International Journal of Innovation Management*, 6(2), 207–225. <https://doi.org/10.1142/S1363919602000562>
- Albury, D. (2005). Fostering Innovation in Public Services. *Public Money & Management*, 25(1), 51–56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9302.2005.00450.x>
- Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Management Review*, 28(1), 13–33. <https://doi.org/10.5465/AMR.2003.8925191>
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2007). Constructing mystery: Empirical matters in theory development. *Academy of Management Review*, 32(4), 1265–1281. <https://doi.org/10.2307/20159366>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Andersen, O. J., Gårseth-Nesbakk, L. & Bondas, T. (2015). *Innovasjoner i offentlig tjenesteyting: Vågal reise med behov for allierte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, T. A. & Fossetøl, K. (2014). Utfordrende inkluderingspolitikk: Samstyring for omforming av institusjonell logikk i arbeidslivet, helsetjenesten og NAV. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(02), 174–202. Hentet fra [http://www.idunn.no/tfs/2014/02/utfordrende\\_inkluderingspolitikk\\_-\\_samstyring\\_for\\_omforming](http://www.idunn.no/tfs/2014/02/utfordrende_inkluderingspolitikk_-_samstyring_for_omforming)
- Ansell, C. & Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 18(4), 543–571. Hentet fra <http://login.ezproxy.inn.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=34725965&site=ehost-live>
- Ansell, C. & Torfing, J. (2014a). Collaborating on design – designing collaboration. I C. Ansell & J. Torfing (Red.), *Public innovation through collaboration and design* (s. 229–239). London: Routledge.
- Ansell, C. & Torfing, J. (2014b). Collaboration and design: New tools for public innovation. I C. Ansell & J. Torfing (Red.), *Public innovation through collaboration and design* (s. 1–18). London: Routledge.
- Ansell, C. & Torfing, J. (Red.). (2014c). *Public innovation through collaboration and design*. London: Routledge.

- Barne- og likestillingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk* (Meld. St. 6 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2015). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Rundskriv Q20/2015, introduksjonsloven)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2010). *Tildelingsbrev for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Statsbudsjett 2010)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015). *Samarbeid mellom kommunen og Arbeids- og velferdsetaten om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Rundskriv Q-27/2015)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Bason, C. (2014). Design attitude as an innovation catalyst. I C. Ansell & J. Torfing (Red.), *Public innovation through collaboration and design*. London: Routledge.
- Bekkers, V. & Noordegraaf, M. (2016). Public managers and professionals in collaborative innovation. I J. Torfing & P. Triantafillou (Red.), *Enhancing public innovation by transforming public governance* (s. 139–159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benton, T. & Craib, I. (2011). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought* (2. utg.). Basingstoke: Palgrave.
- Bjerck, M., Røhnebæk, M., Eide, T. H. & Andersen, T. (2018). *Motivasjon og hindre for inkludering av flyktninger: Et dypdykk i arbeidsgiverperspektivet* (ØF-rapport 02/2018). Hentet fra <https://www.ostforsk.no/publikasjoner/motivasjon-og-hindre-for-inkludering-av-flyktninger-et-dypdykk-i-arbeidsgiverperspektivet/>
- Bommert, B. (2010). Collaborative innovation in the public sector. *International public management review*, 11(1), 15–33.
- Borge, L.-E. & Rattsø, J. (2005). *Kommunenes økonomiske tilpasning til tidsavgrensede statlige satsinger*. (SØF-rapport 03/05). Hentet fra <http://www.sof.ntnu.no/Publikasjoner.htm>
- Bredal, A. & Orupabo, J. (2014). *Drammen som introduksjonsarena: En gjennomgang av kommunens introduksjons-og kvalifiseringsarbeid for nyankomne innvandrere* (Rapport 2014:4). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Red.), *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (s. 56–84). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, G. (2017). Immigration policies of the Scandinavian countries. I P. Nedergaard & A. Wivel (Red.), *The Routledge handbook of Scandinavian politics* (s. 229–239). London: Routledge.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1985). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Aldershot: Gower.
- Callon, M. (1980). Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: The socio-logics of translation. I K. D. Knorr, R. Krohn & R. D. Whitley (Red.),

- The Social Process of Scientific Investigation* (s. 197–219). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuç Bay. I J. Law (Red.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (s. 196–229). London: Routledge & Kegan Paul.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Currie, G., Lockett, A., Finn, R., Martin, G. & Waring, J. (2012). Institutional work to maintain professional power: Recreating the model of medical professionalism. *Organization Studies*, 33(7), 937–962.  
<https://doi.org/10.1177/0170840612445116>
- Czarniawska, B. (2009). Emerging Institutions: Pyramids or Anthills? *Organization Studies*, 30(4), 423–441. <https://doi.org/10.1177/0170840609102282>
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). Travels of ideas. I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Translating organizational change* (s. 13–48). Berlin: De Gruyter.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). Introduction. I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Translating Organizational Change*. Berlin: De Gruyter.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (2005). Translation is a vehicle, imitation its motor, and fashion sits at the wheel. I B. Czarniawska & G. Sevón (Red.), *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy* (s. 7–12). Frederiksberg, DK: CBS Press.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (Red.). (1996). *Translating Organizational Change*. Berlin: De Gruyter.
- De Vries, H., Bekkers, V. & Tummers, L. (2016). Innovation in the public sector: A systematic review and future research agenda. *Public Administration*, 94(1), 146–166. <https://doi.org/10.1111/padm.12209>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: Disciplining the practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1–19). Los Angeles: Sage.
- Djuve, A. B. (2007). *Vi får jo to ekstra hender: Arbeidsgiveres syn på praksisplasser for ikke-vestlige innvandrere* (Fafo-rapport 2007:26). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20026.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20026.pdf)
- Djuve, A. B. (2011). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere: Et integreringspolitisk paradigmeskifte?* (Doktoravhandling). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20210.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20210.pdf)
- Djuve, A. B., Hagelund, A. & Kavli, H. C. (2012). Innvandrede kvinner i kvalifisering. Arbeidslinja når helsa skranter, utdanningen er lav og barna mange. I S. Stjernø & E. Øverbye (Red.), *Arbeidslinja – arbeidsmotivasjonen og velferdsstaten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2005). *"De vil nok det samme". Samarbeid mellom flyktningtjenesten og Aetat lokal om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere*. (Fafo-rapport 491). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/491.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/491.pdf)

- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2007). *Integrering i Danmark, Sverige og Norge: Felles utfordringer – like løsninger?* København: Nordisk ministerråd.
- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2015). *Ti års erfaringer: En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere.* (Fafo-rapport 2015:26). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2015/20431.pdf>
- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2018). Refugee integration policy the Norwegian way: Why good ideas fail and bad ideas prevail. *Transfer: European Review of Labour and Research.* <https://doi.org/10.1177/1024258918807135>
- Djuve, A. B., Kavli, H. C. & Hagelund, A. (2011). *Kvinner i kvalifisering. Introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver.* (Fafo-rapport 2011:02). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20193.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20193.pdf)
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring: Hva virker – for hvem?* (Fafo-rapport 2017:31). Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B. & Tronstad, K. (2011). *Innvandrere i praksis: Om likeverdig tjenestetilbud i NAV* (Fafo-rapport 2011:07). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20198.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20198.pdf)
- Douglas, M. (1986). *How institutions think.* New York: Syracuse University Press.
- Eide, H. M. K., Homme, A., Karlsen, M.-A. & Lundberg, K. (2016). *Integrering i praksis: Helse- og omsorgssektoren som opplærings- og kvalifiseringsarena for flyktninger og innvandrere.* (Rapport 11–2016). Bergen: Uni Research Rokkansenteret.
- Eide, H. M. K., Homme, A., Karlsen, M.-A. & Lundberg, K. (2017). Omsorgssektoren som integreringsarena: En hurtig og enkel vei til varig arbeid for flyktninger og innvandrere? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(4), 332–348. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-04-06>
- Eide, T. H. & Røhnebæk, M. (2018). *Samarbeid i og etter introduksjonsprogrammet: Utprøving og følgeevaluering. Rapport fra prosjektets andre fase* (ØF-rapport 04/2018). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Eisenhardt, K. M. & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25–32. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24160888>
- Elgvin, O. & Friberg, J. H. (2014). *Når aktivering blir ydmykelse: En studie av møtet mellom somaliske innvandrere og NAV* (Fafo-rapport 2014:43). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2014/20390.pdf>
- Enes, A. W. (2014). *Tidligere deltakere i introduksjonsprogrammet 2007–2011 – arbeid, utdanning og inntekt* (Rapporter 2014/15). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/monitor-for-introduksjonsordningen>
- Enes, A. W. & Wiggen, K. S. (2016). *Tidligere deltakere i introduksjonsordningen 2009–2013* (Rapporter 2016/24). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Engen, M. (2016). *Frontline employees as participants in service innovation processes: Innovation by weaving* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Lillehammer.



- Fagerberg, J. (2006). Innovation: A guide to the literature. I J. Fagerberg, D. C. Mowery & R. R. Nelson (Red.), *The Oxford handbook of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forskrift om læreplan for voksne innvandrere. (2012). *Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-04-19-358>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Friedland, R. & Alford, R. R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. I W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Red.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (Red.). (2014). *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglsang, L. (2010a). Bricolage and invisible innovation in public service innovation. *Journal of Innovation Economics & Management*, 5(1), 67–87. <https://doi.org/10.3917/jie.005.0067>
- Fuglsang, L. (2010b). Innovation, kreativitet og ledelse: Mod en situert forståelse af innovation og innovationsledelse. I P. B. Olsen, L. Fuglsang & J. D. Rendtorff (Red.), *Virksomhedsledelse – positioner, teorier og strategier* (s. 194–214). Gylling: Narayana Press.
- Fuglsang, L. (2017). The critical incident technique and everyday innovation. I F. Sørensen & F. Lapenta (Red.), *Research Methods in Service Innovation* (s. 40–59). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Fuglsang, L. & Sørensen, F. (2011). The balance between bricolage and innovation: Management dilemmas in sustainable public innovation. *The Service Industries Journal*, 31(4), 581–595. <https://doi.org/10.1080/02642069.2010.504302>
- Gallouj, F. & Savona, M. (2010). Towards a theory of innovation in services: A state of the art. I F. Gallouj & F. Djellal (Red.), *The handbook of innovation and services: A multi-disciplinary perspective* (s. 27–48). Cheltenham: Edward Elgar.
- Gallouj, F. & Weinstein, O. (1997). Innovation in services. *Research Policy*, 26(4), 537–556. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(97\)00030-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0048-7333(97)00030-9)
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco & London: Jossey-Bass.
- Gray, B. & Ren, H. (2014). The importance of joint schemas and brokers in promoting collaboration for innovation. I C. Ansell & J. Torfing (Red.), *Public innovation through collaboration and design* (s. 125–147). Routledge.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233–252.
- Hagelund, A., Øverbye, E., Hatland, A. & Terum, L. I. (2016). Sanksjoner – arbeidslinjas nattsider? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(1), 24–43. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2016-01-02>
- Hardoy, I. & Zhang, T. (2010). Innvandrere i arbeid: Hjelper arbeidsmarkedstiltak? *Søkelys på arbeidslivet*, (4), 343–364.



- Hartley, J. (2005). Innovation in governance and public services: Past and present. *Public Money & Management*, 25(1), 27–34.
- Hartley, J. (2008). The Innovation landscape for public service organizations. I J. Hartley, C. Donaldson, C. Skelcher & M. Wallance (Red.), *Managing to improve public services*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartley, J. (2013). Public and private features of innovation. I S. P. Osborne & L. Brown (Red.), *Handbook of innovation in public services* (s. 44–59). Cheltenham: Edward Elgar.
- Hartley, J. (2014). New development: Eight and a half propositions to stimulate frugal innovation. *Public Money & Management*, 34(3), 227–232.  
<https://doi.org/10.1080/09540962.2014.908034>
- Hartley, J. (2016). Organizational and governance aspects of diffusing public innovation. I J. Torfing & P. Triantafillou (Red.), *Enhancing public innovation by transforming public governance* (s. 95–113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartley, J. & Benington, J. (2006). Copy and paste, or graft and transplant? Knowledge sharing through inter-organizational networks. *Public Money & Management*, 26(2), 101–108. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9302.2006.00508.x>
- Hartley, J. & Rashman, L. (2007). How is knowledge transferred between organizations involved in change? I M. Wallace, M. Fertig & E. Schneller (Red.), *Managing change in the public services* (s. 173–192). Oxford: Blackwell.
- Hartley, J., Sørensen, E. & Torfing, J. (2013). Collaborative innovation: A viable alternative to market competition and organizational entrepreneurship. *Public Administration Review*, 73(6), 821–830. <https://doi.org/10.1111/puar.12136>
- Hasu, M., Toivonen, M., Tuominen, T. & Saari, E. (2014). Employees and users as resource integrators in service innovation: A learning framework. I R. Agarwal, W. Selen, G. Roos & R. Green (Red.), *The handbook of service innovation*. London: Springer.
- Hepsø, V. (2007). Organisatorisk innovasjon som oversettelse: Et eksempel fra kran- og løfteoperasjoner i Statoil. I T. Hernes & A. L. Koefoed (Red.), *Innovasjonsprosesser: Om innovasjoners odysse* (s. 223–242). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hernes, V. & Tronstad, K. R. (2014). *Komparativ analyse av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark* (NIBR-rapport 2014:19). Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Hodgson, G. M. (2006). What Are Institutions? *Journal of Economic Issues*, 40(1), 1–25.  
<https://doi.org/10.1080/00213624.2006.11506879>
- Holmen, A. K. T. & Ringholm, T. (2019). Hva skjer i "møterommet"? I A. K. T. Holmen & T. Ringholm (Red.), *Innovasjon møter kommune* (s. 227–241). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ianke, P. E., Berge, T., Bekkevold, K., Holm, S., Larsen, M. F., Størset, H. & Sønnesyn, J. (2014). *Vox-speilet 2014. Voksnes deltakelse i opplæring*. Oslo: Vox. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/vox-speilet-2014/>

- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2015, 7. desember). Ord og begreper. Hentet 17.6.2019 fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/ord-og-begreper/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2016a, 29. november). Arbeidsretting av introduksjonsprogram. Hentet 4.3.2019 fra <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/arbeidsretting-av-introduksjonsprogrammet/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2016b, 11. mai). Språkpraksis i Grimstad: Rett deltaker til rett bedrift. Hentet 4.3.2019 fra <https://www.imdi.no/case/sprakpraksis-i-grimstad/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2017). *Kommunale utviklingsmidler – rapport for perioden 2013–2016*. Hentet fra <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/arsrapporter-og-styrende-dokumenter/arsrapport-2016/kommunale-utviklingsmidler-rapport-for-perioden-2013-2016.pdf>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2019, 29. januar 2019). Tilskudd til utvikling av kommunale integreringstiltak. Hentet 22.5.2019 fra <https://www.imdi.no/tilskudd/kommunale-integreringstiltak/>
- Introduksjonsloven. (2003). *Lov av 4. juli 2003 nr. 80 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80?q=introduksjonsloven>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv: En effektiv integreringspolitikk* (Meld. St. 30 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016, 11. mai). *Fra mottak til arbeidsliv: En effektiv integreringspolitikk* (Pressemelding, Nr: 62 – 2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kavli, H. C., Hagelund, A. & Bråthen, M. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. (Fafo-rapport 2007:34). Hentet fra [http://fafo.no/media/com\\_netsukii/20034.pdf](http://fafo.no/media/com_netsukii/20034.pdf)
- Kinder, T. (2013). Innovation in an inter-organisational context. I S. P. Osborne & L. Brown (Red.), *Handbook of innovation in public services* (s. 317–331). Cheltenham: Edward Elgar.
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis. *Sosiologi i dag*, 31(2), 5–22.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. (1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (St.meld. nr. 17 (1996–1997)).
- Kompetanse Norge. (2017, 2. februar). Arbeidsrettet opplæring. Hentet 8. juni 2017 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse* (Meld. St. 16 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvittingen, I. (2017, 31. oktober). Slik vil forskerne få flyktninger i jobb. *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/ny-innvandring/slik-vil-forskerne-fa-flyktninger-i-jobb/313032>
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691–710. <https://doi.org/10.5465/AMR.1999.2553248>

- Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H. & Van de Ven, A. H. (2013). Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity, and flow. *Academy of Management Journal*, 56(1), 1–13.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5465/amj.2013.4001>
- Langørgeren, A., Løkken, S. A. & Aaberge, R. (2015). *Gruppering av kommuner etter folkemengde og økonomiske rammebetingelser 2013* (Rapporter 19/2015). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lank, E. (2006). *Collaborative advantage: How organizations win by working together*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Larsen, T. S. & Lund, D. H. (2011). Barrierer og drivkræfter for samarbejdsdrevet innovation. I E. Sørensen & J. Torfing (Red.), *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor* (s. 401–417). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Latour, B. (1984). The powers of association. *Sociological Review*, 32, 264–280.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00115.x>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. I *The Sage handbook of organization studies* (s. 215–254). Sage Publications.
- Lawrence, T. B., Suddaby, R. & Leca, B. (2009). Introduction: Theorizing and studying institutional work. I T. B. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Red.), *Institutional Work* (s. 1–27). Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lounsbury, M. (2008). Institutional rationality and practice variation: New directions in the institutional analysis of practice. *Accounting, Organizations and Society*, 33(4), 349–361. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aos.2007.04.001>
- Lund, M. (2003). *Kvalifisering for alle: Udfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger* (Fafo-rapport 414). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/414.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/414.pdf)
- Lunde, H. & Lysen, J. G. (2018). *Tidligere deltakere i introduksjonsordningen 2011–2015* (Rapporter 2018/38). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lundvall, B.-Å. (2010). Introduction. I B.-Å. Lundvall (Red.), *National systems of innovation: Toward a theory of innovation and interactive learning* (2. utg., s. 1–19). London: Anthem Press.
- Lysen, J. G. & Steinkellner, A. (2018). Flere flyktninger blir gjenforent med familie. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flere-flyktninger-blir-gjenforent-med-familie>
- Magnussen, S. (2016). The power of enthusiasm in collaborative innovation: A case study of the power of individual action in the establishment of a local medical centre in Norway. *Nordic Journal of Social Research*, 7.  
<https://doi.org/10.15845/njsr.v7i0.911>
- Meijer, A. J. (2014). From hero-innovators to distributed heroism: An in-depth analysis of the role of individuals in public sector innovation. *Public Management Review*, 16(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.806575>

- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2012). *Ways of knowing: Competing methodologies in social and political research* (2. utg.). Basingstoke: Palgrave.
- Myklebø, S. (2019). Når idéen om arbeidsretting møter integreringsfeltets logikker. I A. K. T. Holmen & T. Ringholm (Red.), *Innovasjon møter kommune* (s. 209–226). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, G., Vardheim, I. & Hvitsand, C. (2014). *Arbeid i sikte: Tiltak for inkludering av innvandrere* (TF-rapport nr. 332). Hentet fra <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/arbeid-i-sikte/2394/>
- NAV. (2009, 31. desember 2018). Kvalifiseringsprogrammet (KVP). Hentet fra <https://www.nav.no/no/Person/Flere+tema/Sosiale+tjenester/Kvalifiseringsprogrammet#chapter-1>
- NAV. (2017, 13. juni 2019). Utdypende om AAP-endringene fra 1. januar 2018. Hentet fra <https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/Sykmeldt%2C+arbeidsavklaringspenger+og+yrkesskade/endringer-i-reglene-for-arbeidsavklaringspenger-aap-fra-1.januar-2018/utdypende-om-aap-endringene-fra-1.januar-2018>
- Nordhagen, I. C., Dahle, M. & Skutlaberg, L. S. (2015). *Utredning om gode grep i kvalifiseringsløp for innvandrere* (Ideas2evidence-rapport 06:2015). Bergen: Ideas2evidence.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2017: 2. *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Næss, R. (2014). Å lære norsk fra grunnen av i en arbeidssituasjon. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (Red.), *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel* (s. 290–304). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olwig, K. F. (2011). 'Integration': Migrants and Refugees between Scandinavian Welfare Societies and Family Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.521327>
- Osborne, S. P. (Red.). (2010). *The New public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. London: Routledge.
- Osborne, S. P. & Brown, L. (2011). Innovation, public policy and public services delivery in the UK. The word that would be king? *Public Administration*, 89(4), 1335–1350. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01932.x>
- Osborne, S. P. & Brown, L. (Red.). (2013). *Handbook of innovation in public services*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781849809757>
- Pallas, J., Fredriksson, M. & Wedlin, L. (2016). Translating institutional logics: When the media logic meets professions. *Organization Studies*, 37(11), 1661–1684. <https://doi.org/10.1177/0170840616655485>
- Pedersen, A. R. & Johansen, M. B. (2012). Strategic and everyday innovative narratives: Translating ideas into everyday life in organizations. *Innovation Journal*, 17(1), 2–18. Hentet fra

- <http://login.ezproxy.inn.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=75324052&site=ehost-live>
- Pemer, F. & Skjølvik, T. (2018). Adopt or adapt? Unpacking the role of institutional work processes in the implementation of new regulations. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 28(1), 138–154.  
<https://doi.org/10.1093/jopart/mux020>
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Proba samfunnsanalyse. (2018). *Evaluering av kommunale utviklingsmidler – delrapport 1* (Proba-rapport nr. 2018-06). Hentet fra <https://proba.no/rapport/evaluering-av-kommunale-utviklingsmidler-delrapport-1/>
- Proba samfunnsanalyse. (2019). *Evaluering av kommunale utviklingsmidler – Sluttrapport* (Proba-rapport nr. 2019 – 04). Hentet fra <https://proba.no/rapport/evaluering-av-kommunale-utviklingsmidler/>
- Rambøll. (2011). *Analyse av resultatoppnåelse i introduksjonsordningen*. Oslo. Hentet fra [www.ramboll.no/~media/images/rm/rm%20no/pdf/publikasjoner/2011/21011375\\_fou\\_introduksjonsordninger.pdf](http://www.ramboll.no/~media/images/rm/rm%20no/pdf/publikasjoner/2011/21011375_fou_introduksjonsordninger.pdf)
- Rambøll. (2018). *Modell for identifisering og formidling av god praksis*. Oslo: IMDi, sluttrapport. Hentet fra <file:///C:/Users/706557/Dropbox/Litteratur/modell-for-identifisering-og-formidling-av-god-praksis.pdf>
- Reay, T. & Hinings, C. R. (2009). Managing the rivalry of competing institutional logics. *Organization Studies*, 30(6), 629–652.  
<https://doi.org/10.1177/0170840609104803>
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Roberts, N. C. & King, P. J. (1996). *Transforming public policy: Dynamics of policy entrepreneurship and innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. utg.). New York: Free Press.
- Rubalcaba, L., Michel, S., Sundbo, J., Brown, S. W. & Reynoso, J. (2012). Shaping, organizing, and rethinking service innovation: A multidimensional framework. *Journal of Service Management*, 23(5), 696–715.
- Røhnebæk, M. (under utgivelse). The role of narratives in collaborative innovation. *Nordic Journal of Social Research*.
- Røhnebæk, M. & Eide, T. H. (2016). *Samarbeid i og etter introduksjonsprogrammet: Drivere, barrierer og mulighetsrom. Rapport fra prosjektets første fase (ØF-rapport 4/2016)*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Røhnebæk, M. & Lauritzen, T. (2019). Kommunal innovasjon som oversettelse. I A. K. T. Holmen & T. Ringholm (Red.), *Innovasjon møter kommune* (s. 193–208). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2008). Governance på norsk: Samstyring som empirisk og analytisk fenomen. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 24(1–2), 85–107.
- Rønning, R. & Knutagård, M. (2015). *Innovation in social welfare and human services*. London: Routledge.
- Rønning, R., Knutagård, M., Heule, C. & Swärd, H. (2013). *Innovationer i välfärden: Möjligheter och begränsningar*. Stockholm: Liber.



- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2011). From fashion to virus: An alternative theory of organizations' handling of management ideas. *Organization Studies*, 32(5), 631–653. <https://doi.org/10.1177/0170840611405426>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Røysum, A. (2016). Arbeidsmoral forkledd som likestilling? *Søkelys på arbeidslivet*, 33(1–2), 142–161. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-01-02-08>
- Saari, E., Lehtonen, M. & Toivonen, M. (2015). Making bottom-up and top-down processes meet in public innovation. *Service Industries Journal*, 35(6), 325–344. <https://doi.org/10.1080/02642069.2015.1003369>
- Samuels, W. J. (2000). Signs, Pragmatism, and Abduction: The Tragedy, Irony, and Promise of Charles Sanders Peirce. *Journal of Economic Issues*, 34(1), 207–217. <https://doi.org/10.1080/00213624.2000.11506254>
- Saz-Carranza, A. & Longo, F. (2012). Managing Competing Institutional Logics in Public–Private Joint Ventures. *Public Management Review*, 14(3), 331–357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2011.637407>
- Schafft, A. & Spjelkavik, Ø. (2014). *Arbeidsgiverperspektiver på inkludering: Hva er god inkluderingskompetanse?* (AFI rapport 2014:5). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Arbeidsgiverperspektiver-paa-inkludering>
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Skutlaberg, L. S., Drangslund, K. A. K. & Høgestøl, A. (2014). *Evaluering av introduksjonsprogrammene i storbyene* (Ideas2evidence-rapport 09:2014). Bergen: Ideas2evidence.
- Sosial- og helsedepartementet. (1994). *Velferdsmeldingen* (St.meld. nr. 35, 1994–1995).
- Spjelkavik, Ø., Hagen, B. & Härkäpää, K. (2011). *Supported employment i Norden* (AFI-rapport 3/2011). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 20.12.). Statistikkbanken: Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere. Hentet 2.12.2018 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/10809/>
- Statistisk sentralbyrå. (2018a). 10824: Tidligere deltakere i introduksjonsprogrammet for innvandrere. Status på arbeidsmarkedet i november, etter kjønn (K) (B) 2011 – 2017. Datasett. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/10824/>
- Statistisk sentralbyrå. (2018b, 25. oktober). Familieinnvandring etter type og referansepersonens innvandringsbakgrunn. Kvinner. 1990–2017. Absolutte tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flere-flyktninger-bli-gjenforent-med-familie?tabell=366517>
- Statistisk sentralbyrå. (2018c, 25. oktober). Familieinnvandring etter type og referansepersonens innvandringsbakgrunn. Menn. 1990–2017. Absolutte tall.

- Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flere-flyktninger-blir-gjenforent-med-familie?tabell=366518>
- Statistisk sentralbyrå. (2018d, 25. oktober). Innvandringer, etter innvandringsgrunn og innvandringsår. 1990–2017. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flere-flyktninger-blir-gjenforent-med-familie?tabell=366512>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). 08427: Deltakere i introduksjonsprogrammet, etter fødeland og kjønn 2008–2018. Datasett. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/08427>
- Stjernø, S. & Øverbye, E. (2012). Arbeidsmotivasjon, arbeidslinje og velferdsstat. I E. Øverbye & S. Stjernø (Red.), *Arbeidslinja: Arbeidsmotivasjonen og velferdsstaten* (s. 15–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundbo, J. & Fuglsang, L. (2002). Innovation as strategic reflexivity. I J. Sundbo & L. Fuglsang (Red.), *Innovation as strategic reflexivity* (bd. 22). London: Routledge.
- Søholt, S., Tronstad, K. & Bjørnsen, H. M. (2014). *Innvandrere og sysselsetting i et regionalt perspektiv: En kunnskapsoppsummering* (NIBR-rapport 2014:25). Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2011a). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector. *Administration & Society*, 43(8), 842–868. <https://doi.org/10.1177/0095399711418768>
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2011b). Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. I E. Sørensen & J. Torfing (Red.), *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor* (s. 19–37). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Teigen, H. (2007). Innovativ forvaltning: Avgrensingar og omgrepsbruk. I R. Rønning & H. Teigen (Red.), *En Innovativ forvaltning?* (s. 13–43). Bergen: Fagbokforlaget.
- Terum, L. I. & Hatland, A. (2014). Sysselsetting og trygd under arbeidslinja. *Søkelys på arbeidslivet*, 31(1–2), 3–22. Hentet fra <http://www.idunn.no/spa/2014/01-02/sysselsetting-og-trygd-under-arbeidslinja>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornton, P. H. & Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958– 1990 1. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801–843. <https://doi.org/10.1086/210361>
- Thornton, P. H. & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Red.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (s. 99–128). London: Sage.
- Thornton, P. H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure and Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Toivonen, M. (2010). Different types of innovation processes in services and their organizational implications IF. Gallouj & F. Djellal (Red.), *The handbook of innovation and services*. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.
- Toivonen, M. & Tuominen, T. (2009). Emergence of innovations in services. *Service Industries Journal*, 29(7), 887–902. <https://doi.org/10.1080/02642060902749492>

- Toivonen, M., Tuominen, T. & Brax, S. (2007). Innovation process interlinked with the process of service delivery: A management challenge in KIBS. *Économies et Sociétés*, 8(3), 355–384.
- Torfig, J. (2011). Teorier om offentlig administration og styring: Fra stillestående bureaukrati til samarbejdsdrevet innovation. I E. Sørensen & J. Torfig (Red.), *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor* (s. 117–138). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Torfig, J. (2013). Collaborative innovation in the public sector. I S. P. Osborne & L. Brown (Red.), *Handbook of innovation in public services* (s. 301–316). Cheltenham: Edward Elgar.
- Torfig, J. (2016). *Collaborative innovation in the public sector*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Torfig, J. (2019). Collaborative innovation in the public sector: The argument. *Public Management Review*, 21(1), 1–11.  
<https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1430248>
- Torfig, J., Sørensen, E. & Aagaard, P. (2014). Samarbejdsdrevet innovation i praksis: en introduktion. I P. Aagaard, E. Sørensen & J. Torfig (Red.), *Samarbejdsdrevet innovation i praksis* (s. 15–36). København: Jurist- og økonomforbundets forlag.
- Torfig, J. & Triantafillou, P. (2016a). Conclusion: Governing innovation and innovating governance. I J. Torfig & P. Triantafillou (Red.), *Enhancing public innovation by transforming public governance* (s. 325–339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torfig, J. & Triantafillou, P. (2016b). Enhancing public innovation by transforming public governance? I J. Torfig & P. Triantafillou (Red.), *Enhancing public innovation by transforming public governance* (s. 1–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronstad, K. R. (2015). *Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner: Hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid og utdanning?* (NIBR-rapport 2015: 2). Hentet fra <http://www.nibr.no/filer/2015-2.pdf>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). Om voksenopplæringsfeltet. Hentet 22.5.2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/voksenopplaring/om-voksenopplaringsfeltet/>
- Van de Ven, A. H., Polley, D. E., Garud, R. & Venkataraman, S. (1999). *The Innovation journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Van de Ven, A. H. & Poole, M. S. (2005). Alternative approaches for studying organizational change. *Organization Studies*, 26(9), 1377–1404.  
<https://doi.org/10.1177/0170840605056907>
- Van den Broek, J., Boselie, P. & Pauwe, J. (2014). Multiple institutional logics in health care: ‘Productive ward: Releasing time to care’. *Public Management Review*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770059>
- Vangen, S. & Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (s. 67–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wahlgren, B., Lund, K. & Geiger, T. (2010). *Integration gjennom voksen- og efteruddannelse* (TemaNord 2010:557). Hentet fra <https://www.nordic-ilibrary.org/content/publication/tn2010-557>



- Waldorff, S. B. (2013). Accounting for organizational innovations: Mobilizing institutional logics in translation. *Scandinavian Journal of Management*, 29(3), 219–234. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.03.010>
- Waldorff, S. B. & Greenwood, R. (2011). The dynamics of community translation: Danish health-care centers. I C. Marquis, M. Lounsbury & R. Greenwood (Red.), *Communities and Organizations* (s. 113–142). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Wegrich, K. (2019). The blind spots of collaborative innovation. *Public Management Review*, 21(1), 12–20. <https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1433311>
- Welch, C. & Paavilainen-Mäntymäki, E. (2014). Putting Process (Back) In: Research on the Internationalization Process of the Firm. *International Journal of Management Reviews*, 16(1), 2–23. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12006>
- Willumsen, E. (2009a). Differensiering og integrering: Dynamikken i tverrprofesjonelt samarbeid? I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (s. 35–51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. (2009b). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialsektoren. I E. Willumsen (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* (s. 16–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Windrum, P. (2008). Innovation and entrepreneurship in public services. I P. Windrum & P. Koch (Red.), *Innovation in public sector services: Entrepreneurship, creativity and management* (s. 3–20). Cheltenham: Edward Elgar.
- Windrum, P. & Koch, P. (2008). *Innovation in public sector services: Entrepreneurship, creativity and management*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Wæraas, A. & Nielsen, J. A. (2016). Translation theory ‘translated’: Three perspectives on translation in organizational research. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 236–270. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12092>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Los Angeles: Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utg.). Los Angeles: Sage.
- Ødegård, A. & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill? En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(4), 188–199.
- Østerberg, D. & Engelstad, F. (1995). *Samfunnsformasjonen : En innføring i sosiologi* (3. utg.). Oslo: Pax.
- Øversveen, E. & Forseth, U. (2018). Fremmed i NAV: Arbeidslinja i praksis. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(4), 5–24. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-04-01>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguider fra første runde (våren 2015)

Vedlegg 3: Intervjuguider fra andre runde (høsten 2015)

Vedlegg 4: Intervjuguider fra tredje runde (høsten 2017)

# Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Sigrid Myklebø  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 18.02.2015

Vår ref: 41966 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41966	<i>Utvikling av arbeidstilknyttet kvalifisering i introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere – en studie av innovasjonsprosesser i kommunesektoren</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sigrid Myklebø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf. 55 58 26 54

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrie.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. ndmae@svt.uit.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 2: Intervjuguider fra første runde (våren 2015)

### Guide 1: Ansatte/ledere ved læringscenteret

#### Bakgrunn

- 1) Kan du fortelle litt om jobben din?
  - a) Har den forandret seg over tid?
  - b) Har du jobba her lenge?
- 2) Hva slags bakgrunn har du?

#### Dagens praksis (måte å jobbe på)

- 3) Hvordan jobber dere med kvalifisering av flyktninger i dag?
  - a) Hva gjør dere?
  - b) Hva skiller måten dere jobber på nå fra hvordan dere har jobbet tidligere?
  - c) Hvordan samarbeider dere internt (innenfor og på tvers av avdelinger)?
- 4) Hvem er dine viktigste eksterne samarbeidspartnere? Hvilke eksterne aktører har du kontakt med?
- 5) Hva fungerer bra i dagens introprogram?
  - a) Fungerer det like bra for alle?
  - b) Hvem fungerer det eventuelt ikke for?
- 6) Er det noe som ikke fungerer så bra (behov for endring)?

#### Endringsprosessen

Dere er nå i gang med en endringsprosess.

- 7) Hva var begrunnelsen for å endre måte å jobbe med kvalifisering på? Tankene bak?
- 8) Hva blir nytt i forhold til hvordan dere jobber med kvalifisering i dag?
  - a) Samme målsetting, men endring av praksis?
- 9) Når begynte endringene? Hvor langt har dere kommet i prosessen?
- 10) Hvem er aktive i endringsprosessen?
  - a) Internt
  - b) Din rolle
  - c) Eksternt
- 11) Har organiseringa endra seg? Vil den måtte endre seg?
- 12) Har din arbeidssituasjon endra seg? Har andres arbeidssituasjon endra seg?
- 13) Hva er målet med endringene? Synes du dette er gode målsettinger?
- 14) Mener du at endringene vil gi et bedre introprogram?
  - a) For hvem, og på hvilken måte?

15) Er det noen som taper på denne utviklinga? Blir det en dårligere løsning for noen?

- a) Deltakere
- b) Ansatte

16) Hva er de viktigste utfordringene?

### Innovativitet

17) Når kom ideen om innføring av arbeidsrettede kvalifiseringsløp først opp?

- a) Fra hvem?
- b) Hvordan ble ideen mottatt?

18) Har dere henta inspirasjon/erfaringer fra andre kommuner/aktører?

19) Har deltakere kommet med innspill til endringsprosessen?

20) Har *du* på eget initiativ endra måten å jobbe på, eller fått ideer til å endre måte å jobbe på?

Hvis ja:

- a) Meldte du dette videre?
- b) Hvordan ble praksisendringen/forslaget møtt?

21) Mener du at ledelsen greier å prioritere de gode ideene, og holde fast ved dem?

### Drivere og barrierer

22) Hvem har vært viktigste pådriver for å innføre arbeidsrettet kvalifisering?

23) Hva mener du har vært viktig for å drive prosessen framover?

24) Er det noe som bremser endringsprosessen?

### Avslutning

25) Har du noe å tilføye / noe jeg burde spurt om?

## Guide 2: Arbeidsgivere

1. Kan du fortelle litt om jobben din og hva slags bakgrunn du har?
2. Har du/dere hatt noe samarbeid med læringscenteret tidligere?
3. Annen erfaring med å ha deltakere i arbeidspraksis?
  - a. Hvordan skiller dette prosjektet seg fra tidligere samarbeid om praksisplasser?
4. Hva er bakgrunnen/begrunnelsene for å gå inn i dette samarbeidet med læringscenteret?
5. Hvilke forventninger hadde dere før prosjektet starta opp?
6. Hvilke betingelser stilte dere overfor læringscenteret?
  - a. Hvorfor?
7. Hvilke betingelser stiller dere overfor deltakerne?
  - a. Hvorfor?
8. Hvilke erfaringer har dere med prosjektet så langt?
9. Hva ser du på som målet med ordningen?
  - a. For bedriften
  - b. For deltakerne
10. Hva er det som gjør prosjektet krevende?
11. Hva kan ansatte fra ulike kulturer tilføre arbeidsplassen?
  - a. Positivt/negativt
12. Har bedriften problemer med å rekruttere relevant arbeidskraft?
13. Hvilke muligheter har deltakerne for å få jobb her etter praksisperioden?
14. Har du noe å tilføye / noe jeg burde spurt om?

## Guide 3: Kontaktperson i NAV

1. Kan du fortelle litt om jobben din og hva slags bakgrunn du har?
  - a. Jobben endra seg over tid?
2. Hva er din og NAV sin rolle i introduksjonsprogrammet for flyktninger / kvalifisering av flyktninger?
3. Hvordan jobber NAV med flyktninger under/etter introprogrammet?
  - a. Hvordan fungerer dagens modell?
4. Hvordan er samarbeidet med læringscenteret organisert?
  - a. Prosjekt ved attføringsbedriften
5. Tanker om hvorfor noen blir gående på sosialhjelp etter introprogrammet?
6. Kjenner du til arbeidet med å opprette mer arbeiderettede kvalifiseringsløp ved læringscenteret? (Basert på politisk vedtak)
7. Hva tenker du om endringen?
8. Vil denne endringen ha noen betydning for NAV sin rolle i oppfølginga?
9. Tror du endringen vil medføre forbedringer i introprogrammet?
10. Ser du for deg noen utfordringer med denne typen kvalifiseringsløp?
11. Har det skjedd endringer i NAV i hvordan dere tenker på kvalifisering/integrering?
  - a. Før vs. nå

- b. Hvor kom de nye tankene fra? Henta inspirasjon fra andre?
- 12. Har du noen tanker om hva som har drevet fram endringene ved læringscenteret / i kommunen i forhold til arbeidsretting?
- 13. Er det noe som kan bremse/stoppe prosessen?
- 14. Hva er din vurdering av endringene ved læringscenteret så langt?
- 15. Hva er din vurdering av prosjektet ved attføringsbedriften?
- 16. Har du noe å tilføye / noe jeg burde spurt om?

#### Guide 4: Eksterne veiledere (gruppeintervju)

1. Bakgrunn/stilling
2. Rolle overfor læringscenteret
  - a. Hva er oppdraget?
  - b. I hvor stor grad er arbeidet med endring av kvalifiseringsløp en del av oppdraget?
  - c. Hva ser dere på som målsettingen med samarbeidet?
3. Hatt lignende oppdrag før?
4. Bakgrunnen for samarbeidet med læringscenteret?
  - a. Når startet samarbeidet?
  - b. Har mandatet for samarbeidet endra seg underveis?
  - c. Har målsettingene for samarbeidet endra seg underveis?
5. Hva har skjedd (i store trekk) siden dere startet samarbeidet?
  - a. Hva er de største endringene?
6. Hvordan vurderer dere arbeidet læringscenteret har gjort med å innføre arbeidsrettede kvalifiseringsløp?
  - a. Hva var bakgrunnen for at de påbegynte denne prosessen? (Hvem, hvorfor)
  - b. Hva er de største utfordringene når det gjelder innføring av arbeidsrettede kvalifiseringsløp i vanlig drift?
7. Er det andre endringer som må gjøres i organisasjonen for å lykkes med nye kvalifiseringsløp?
8. Har dere noe å tilføye / noe jeg burde spurt om?



## Vedlegg 3: Andre runde (høsten 2015)

### Guide 1: Nye praksislærere

1. Kan du fortelle litt om jobben din og hva slags bakgrunn du har?
  - Hva er bakgrunnen for at du begynte å jobbe som praksislærer?

#### Hvordan blir opplegget praktisert?

2. Kan du si litt om hvordan dere har organisert praksis og opplæring her?
  - Hvordan legger du opp undervisninga?
  - Er du med deltakerne når de utfører arbeidsoppgavene sine?
  - Hvilken rolle har arbeidsgiver i forhold til deltakerne?
3. Hvor mange deltakere?
4. Kjennetegn ved deltakerne
  - Vært lenge i programmet
  - Utdanning fra hjemlandet
  - Nivå i norskopplæring
5. Hvordan har oppstarten vært?

#### Hvordan har opplegget blitt planlagt?

6. Hvordan har du utvikla undervisningsopplegget?
  - Brukt materiale fra Vox?
  - Samarbeida med / henta inspirasjon fra andre?
  - Basert på egen kompetanse/erfaring?
7. Hvordan har dere fått tilført erfaringer fra prøveprosjektet?
8. Har dere fått noe kurs eller opplæring fra læringscenteret på forhånd?
9. Din opplevelse/vurdering av planleggingsfasen?

#### Vurdering/opplevelse av endringa og prosessen

#### *Rolle og kompetanse som lærer*

10. Hvordan vurderer du opplæringa/kvalifiseringa slik det fungerer nå?
  - Ser du på innovasjonen som et framskritt (nytt og nyttig?)
11. Hvordan er arbeidssituasjonen som praksislærer sammenligna med å være klasseromslærer?
12. Endres lærerrollen når du er ute på arbeidsplass vs. når du er i et klasserom?
  - Hvordan?

13. Er det forskjell på hvordan du tar i bruk din kompetanse som lærer i en praksisnær situasjon vs. i klasserommet?

### *Endringsprosessen i læringscenteret (fanger opp i forhold til innovasjonsbegreper/-faser)*

14. Hvilke utfordringer opplever du har vært i forbindelse med prosessen?

15. Har det vært enighet/uenighet?

16. Hvordan opplever du prosessen hittil?

17. Hvordan ser du for deg prosessen framover? Utfordringer?

## Guide 2: Programrådgivere

1. Kan du fortelle litt om jobben din og hva slags bakgrunn du har?

- Hvilke deltakere følger du opp?

### Praksisopplegget

2. Dine erfaringer med praksisprosjektene så langt?

- Hvordan har oppstarten vært?
- Fungerer det som forventet?
- Utfordringer?
- Noen utilsikta konsekvenser (positive/negative)?

3. Kjennetegn ved deltakerne

- Vært lenge i programmet
- Utdanning fra hjemlandet

### Vurdering/opplevelse av prosessen hittil

4. Hva er din vurdering av planleggingsfasen?

5. Hvilke utfordringer opplever du har vært i forbindelse med prosessen?

6. Har det vært enighet/uenighet?

### Veien videre

7. Hva er viktig for å lykkes med prosjektet?

8. Er det noe du vil tilføye?

## Guide 3: Prosjektleder, attføringsbedriften

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen din?

### Beskrivelse av praksisopplegget

2. Kan du fortelle litt om hvordan dere har organisert arbeidspraksisen her?
  - Hva er din rolle?
  - Hvilke tanker ligger til grunn for organiseringa?
3. Hvordan skal deltakerne kvalifiseres til arbeidslivet?
  - Hva er planene / hvordan har dere tenkt at det skal foregå?
  - Hvilke utfordringer ser du for deg at dere kan møte på?

### Vurdering/opplevelse av prosessen hittil

4. Hvordan har oppstarten vært?
5. Hvordan er samarbeidet og kontakten med
  - læringscenteret
  - attføringsbedriften
  - NAV
6. Er det andre samarbeidspartnere som er viktige i ditt arbeid?
  - Hvorfor / på hvilken måte?
7. Erfaringer med samarbeidet hittil?
  - Ønsker du tettere kontakt?

### Veien videre

8. Hva mener du er de viktigste målsettingene med prosjektet?
9. Hva er viktig for å lykkes med prosjektet?
  - Utfordringer?
10. Er det noe du vil tilføye?

## Guide 4: Kantineleder

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen din?

### Beskrivelse av praksisopplegget

2. Kan du fortelle litt om hvordan dere har organisert arbeidspraksisen her?
  - Hva er din rolle?
  - Hvilke tanker ligger til grunn for organiseringa?
3. Hvordan skal deltakerne kvalifiseres til arbeidslivet?
  - Hva er planene / hvordan har dere tenkt at det skal foregå?

- Hvilke utfordringer ser du for deg at dere kan møte på?

#### Vurdering/opplevelse av prosessen hittil

4. Hvordan har oppstarten vært?
5. Hvem er viktige samarbeidspartnere for deg?
  - Hvorfor / på hvilken måte?
6. Erfaringer med samarbeidet hittil?

#### Veien videre

7. Hva mener du er de viktigste målsettingene med prosjektet?
8. Hva er viktig for å lykkes med prosjektet?
  - Utfordringer?
9. Er det noe du vil tilføye?

## Vedlegg 4: Intervjuguider fra tredje runde (høsten 2017)

### Guide 1: Lærere

#### Innledning

Vi snakka sammen (dato). Da snakka vi bl.a. om ... (plukke ut noen hovedpunkter fra forrige intervju)

Da sa du at ...

Ble det slik som du hadde tenkt?

Hvorfor ble det sånn?

Hva tenker du om det nå?

#### Status

##### 1. Praksisløpene

- a. Hva slags klasse har du nå?
- b. Er du involvert i noe praksisløp?
  - i. På hvilken måte?
  - ii. Hvordan fungerer dette?
- c. Hvor mange deltakere har du ansvar for, og hva slags nivå er de på språkmessig?
- d. Har arbeidsoppgavene dine endra seg de siste par årene? Hvordan?

##### 2. Endring av organisasjonen

- a. Har omorganiseringa påvirka din arbeidssituasjon?
- b. Hva blir annerledes for deltakerne i introduksjonsprogrammet med ny organisering?

#### Samarbeid

##### 3. Mellom lærere og programrådgivere

- a. Hvor ofte har du kontakt med programrådgivere?
- b. Hva samarbeider du med programrådgivere om?
- c. Hvordan fungerer samarbeidet? Positivt/negativt
- d. Er det noe du kunne ønske deg annerledes i samarbeidet?
- e. Oppfatter du at lærere og programrådgivere arbeider mot samme mål?
  - i. Hvordan kommer det til uttrykk?
  - ii. Har det endra seg over tid?
- f. Legger dere vekt på forskjellige ting? Er det forskjell i måte å ordlegge seg på?
- g. Har relasjonen mellom faggruppene endra seg? Hvordan og hvorfor?

## Innføring og forståelse av ny måte å jobbe på

### 4. Forståelser

- a. Hvordan vil du beskrive endringene dere har gjort i introduksjonsprogram de siste årene?
- b. Har dere tatt i bruk noen nye begreper? Begynt å snakke om ting på en annen måte?
- c. Har det skjedd noen endring i hva som oppfattes som viktig og uviktig?
- d. Hva forstår du med begrepet «arbeidsretting»?
  - Er det forskjell på arbeidsretta *norskopplæring* og arbeidsretting av *introduksjonsprogrammet*?
- e. Har din forståelse av «arbeidsretting» endra seg?
- f. Tror du alle på læringscenteret forstår «arbeidsretting» på samme måte?

### 5. Sentrale elementer i arbeidsretta kvalifisering

- a. Hva vil du si er de viktigste faktorene i den nye måten å jobbe på?
  - i. Noen forslag:
    - Deltakerne kommer tidlig ut i praksis
    - Valg av praksisretning ut fra deltakers interesser og reelle mulighet for jobb
    - Norsk lærer er språkstøtte ute i arbeidspraksis
    - Norskopplæringa er mer arbeidsretta, og foregår i større grad på arbeidsplassen
    - Tett samarbeid med NAV gir mulighet for lengre løp
- b. Snakke litt rundt disse:
  - i. Noen faktorer som er viktigere enn andre?

## Avslutning

6. Hvordan vurderer du idealet for praksisløpene i forhold til hvordan de faktisk fungerer?
  - a. Kommer alle deltakere ut i relevant praksis?
  - b. Lærer deltakerne norsk raskere?
  - c. Får de jobb?
7. Hva synes du at du har lært av denne prosessen?
8. Noe du ønsker å tilføye?

## Guide 2: Programrådgivere

### Innledning

Vi snakka sammen (dato). Du nevnte ... (plukke ut noen hovedpunkter fra forrige intervju)

Har det gått slik du håpte?

Hvorfor ble det sånn?

Hva tenker du om det nå?

### Status

#### 1. Praksisløpene

- a. Er du involvert i noe praksisløp? Evt. hvilke?
  - i. På hvilken måte?
  - ii. Har de blitt endra eller justert på noe vis siden oppstarten?
  - iii. Hvorfor (ikke)?
- b. Hvor mange deltakere har du ansvar for, og hva slags nivå er de på språkmesig?
- c. Har arbeidsoppgavene dine endra seg de siste par årene? Hvordan?

#### 2. Endring av organisasjonen

- a. Har omorganiseringa påvirka din arbeidssituasjon?
- b. Påvirker omorganiseringa relasjonen mellom ulike faggrupper, f.eks. lærere og programrådgivere?
  - i. Hvordan?

## Samarbeid

### 3. Mellom lærere og programrådgivere

- a. Hvor ofte har du kontakt med lærere?
- b. Hva samarbeider du med lærere om?
- c. Hvordan fungerer samarbeidet? Positivt/negativt
- d. Er det noe du kunne ønske deg annerledes i samarbeidet?
- e. Oppfatter du at lærere og programrådgivere arbeider mot samme mål?
  - i. Hvordan kommer det til uttrykk?
  - ii. Har det endra seg over tid?
- f. Legger dere vekt på forskjellige ting? Er det forskjell i måte å ordlegge seg på?
- g. Har relasjonen mellom faggruppene endra seg? Hvordan og hvorfor?

### 4. Med arbeidsgiver(e)

- a. Hva er din rolle i samarbeidet med arbeidsgiver(e)?
- b. Hvordan fungerer samarbeidet? Positivt/negativt
  - i. Erfaringer/opplevelser?
  - ii. Vektlegging av ulike ting, ulike måter å ordlegge seg på?
- c. Har relasjonen endra seg de siste par årene? Hvordan og hvorfor?

### 5. Med NAV

- a. Hva er din rolle i samarbeidet med NAV (Flyktningeteamet)? Hva samarbeider dere om?
- b. Hvordan fungerer samarbeidet? Positivt/negativt
  - i. Erfaringer/opplevelser?
  - ii. Vektlegging av ulike ting, ulike måter å ordlegge seg på?
- c. Har relasjonen endra seg de siste par årene? Hvordan og hvorfor?

## Innføring og forståelse av ny måte å jobbe på

### 6. Forståelser

- a. Hvordan vil du beskrive endringene dere har gjort i introduksjonsprogram de siste årene?
- b. Har dere tatt i bruk noen nye begreper? Begynt å snakke om ting på en annen måte?
- c. Har det skjedd noen endring i hva som oppfattes som viktig og uviktig?
- d. Hva forstår du med begrepet «arbeidsretting»?
  - Er det forskjell på arbeidsretta *norskopplæring* og arbeidsretting av *introduksjonsprogrammet*?
- e. Har din forståelse av «arbeidsretting» endra seg?



f. Tror du alle på læringscenteret forstår «arbeidsretting» på samme måte?

## 7. Sentrale elementer i arbeidsretta kvalifisering

a. Hva vil du si er de viktigste faktorene i den nye måten å jobbe på?

i. Noen forslag:

- Deltakerne kommer tidlig ut i praksis
- Valg av praksisretning ut fra deltakers interesser og reelle mulighet for jobb
- Norsk lærer er språkstøtte ute i arbeidspraksis
- Norsk opplæring er mer arbeidsretta, og foregår i større grad på arbeidsplassen
- Tett samarbeid med NAV gir mulighet for lengre løp

b. Snakke litt rundt disse:

ii. Noen faktorer som er viktigere enn andre?

## Avslutning

8. Hvordan vurderer du idealet for praksisløpene i forhold til hvordan de faktisk fungerer?

d. Kommer alle deltakere ut i relevant praksis?

e. Lærer deltakerne norsk raskere?

f. Får de jobb?

9. Hva synes du at du har lært av denne prosessen?

10. Noe du ønsker å tilføye?

## Guide 3: Ansatte med hovedroller i gjennomføring av prosjektene

### Innledning

For to år siden snakka vi om ...

Da tenkte du ...

Du hadde forventninger om ...

- Ble det slik som du hadde tenkt?
- Hvorfor ble det sånn?
- Hva tenker du om det nå?

### Status

#### 1. Praksisløpene

- a. Hvilke praksisløp er du involvert i nå?
  - Justert siden oppstarten?
  - Hvorfor / hvorfor ikke?
  - Hvor mange deltakere har du ansvar for, og hva slags nivå er de på språk-messig?
- b. Har arbeidsoppgavene dine endra seg de siste par årene? Hvordan?

#### 2. Endring av organisasjonen

- a. Har omorganiseringa påverka din arbeidssituasjon?
- b. Endrer omorganiseringa måten dere jobber på?

### Overføring og tilpasning av ideer

#### 3. Inspirasjonskilder

Tidligere har du fortalt at du hadde kontakt med prosjektleder for et tilsvarende prosjekt, i [annen kommune] da dere skulle starte opp hotellpraksisen her.

- a. Hvilke konkrete idéer eller metoder tok du med inn i prosjektet?
- b. Hadde de gjort noen erfaringer som dere kunne dra nytte av?
- c. Har dere henta inspirasjon andre steder enn fra [annen kommune]?

#### 4. Lokale tilpasninger:

- a. Hvilke erfaringer har dere gjort med idéene som er 'henta inn' fra andre kommuner?
- b. Hva har fungert og ikke, og hvorfor? Konkrete opplevelser
- c. Hvilke endringer er gjort?

## Samarbeid

### 5. Internt

- a. Hvem samarbeider du mest med?
- b. Hvordan fungerer samarbeidet? Positivt/negativt
- c. Oppfatter du at lærere og programrådgivere arbeider mot samme mål?
  - i. Hvordan kommer det til uttrykk?
  - ii. Har det endra seg over tid?
- d. Legger dere vekt på forskjellige ting? Er det forskjell i måte å ordlegge seg på?
- e. Har relasjonen mellom faggruppene endra seg? Hvordan og hvorfor?

### 6. Med arbeidsgivere

- a. Hvordan fungerer samarbeidet med de ulike arbeidsgiverne? Positivt/negativt
  - iii. Erfaringer/opplevelser?
  - iv. Vektlegging av ulike ting, ulike måter å ordlegge seg på?
- b. Noen relasjoner som har endra seg de siste par årene? Hvordan og hvorfor?

### 7. Med NAV

- a. Hva er din rolle i samarbeidet med NAV (Flyktningeteamet)?
- b. Hvordan fungerer samarbeidet? Positivt/negativt
  - iii. Erfaringer/opplevelser?
  - iv. Vektlegging av ulike ting, ulike måter å ordlegge seg på?
- c. Har relasjonen endra seg de siste par årene? Hvordan og hvorfor?

## Endring i introprogrammet/læringscenteret

- 8. Hva opplever du er de viktigste endringene som har skjedd i introduksjonsprogrammet de siste tre årene?
- 9. Snakker dere om ting på en annen måte enn før?
- 10. Er det andre ting som oppfattes som viktige nå enn før?
- 11. Hva forstår du med begrepet «arbeidsretting»?
- 12. Har din forståelse av dette begrepet endra seg?

## Sentrale elementer i arbeidsretta kvalifisering

13. Hva vil du si er de viktigste faktorene i den nye måten å jobbe på?

a. Noen forslag:

- Deltakerne kommer tidlig ut i praksis
- Valg av praksisretning ut fra deltakers interesser og reelle mulighet for jobb
- Norsk lærer er språkstøtte ute i arbeidspraksis
- Norsk opplæring er mer arbeidsretta, og foregår i større grad på arbeidsplassen
- Tett samarbeid med NAV gir mulighet for lengre løp

b. Snakke litt rundt disse:

Noen faktorer som er viktigere enn andre?

## Avslutning

12. Hva synes du at du har lært av denne prosessen?

13. Noe du ønsker å tilføye?

## Guide 4: Leder for attføringsbedriften

Jeg er interessert i å høre litt om samarbeidsprosjektet dere hadde med læringscenteret og NAV. Kan du fortelle litt om prosjektet slik dere oppfattet det?

1. Målsettinger?
2. Deres rolle?
3. Læringscenterets rolle?
4. Hvordan fungerte samarbeidet fra starten?
  - a. Hva fungerte og hva fungerte ikke?
  - b. Hva var NAVs rolle og bidrag inn i samarbeidet?
5. Hva gjorde at samarbeidet ble avslutta?
6. Hva har du lært av prosessen med læringscenteret?
7. Noe du ønsker å tilføye?

## Guide 5: Prosjektleder, utføringsbedriften

Vi snakka sammen i oktober for to år siden. Da sa du ...

### Om prosjektet

1. Kan du fortelle litt om hvordan prosjektet utvikla seg fra oppstarten og i løpet av den perioden dere var på utføringsbedriften?
2. Ble prosjektet endra eller justert noe underveis?
3. Du sa sist at det er veldig viktig med et individuelt fokus for å lykkes med prosjektet. Hvordan gikk det?
4. Hvor lenge var du i prosjektet?

### Samarbeid

#### 5. Utføringsbedriften

- a. Kan du fortelle litt om hvordan samarbeidet mellom dere i prosjektet og utføringsbedriften fungerte?
  - i. Positive erfaringer
  - ii. Negative erfaringer
- b. Hva mener du er grunnen til at samarbeidet mellom læringscenteret og utføringsbedriften ikke fungerte?
  - i. Forventninger
  - ii. Vektlegging av ulike ting?
  - iii. Kan det hende at utføringsbedriften oppfatta at de var mer enige enn de var? Kan «Raskt ut i praksis» bety ulike ting?

#### 6. NAV

- a. Hadde du noe med NAV å gjøre i prosjektperioden?
- b. Hvordan fungerte samarbeidet?
  - i. Positive erfaringer
  - ii. Negative erfaringer

## 7. Læringscenteret

- a. Hvordan fungerte samarbeidet mellom deg og de som var ansatt ved læringscenteret?
  - i. Positive erfaringer?
  - ii. Negative erfaringer? stilte ikke dette spørsmålet, bør kanskje spørre om det

## Avslutning

8. Hva lærte du av å jobbe med dette prosjektet?
9. Er det noe du synes jeg burde spurt om som jeg ikke har spurt om?

## Guide 6: NAV

Jeg ønsker å høre litt om hvordan dere jobber med flyktninger og om samarbeidet med læringscenteret angående deltakere i introduksjonsprogrammet.

## Status

1. Er det slik å forstå at dere har ei gruppe her som jobber spesifikt med flyktninger?
  - a. Når ble den oppretta? Og hvorfor?
  - b. Hvordan arbeider denne gruppa? (møtepunkt med resten av NAV, læringscenteret)
2. Hvor lenge har dere hatt kontor plass på læringscenteret?
  - a. Hvordan fungerer det?

## Samarbeid

3. Med læringscenteret
  - a. Hvem samarbeider dere med på LS?
  - b. Hvordan fungerer samarbeidet?
    - i. Erfaringer/opplevelser?
    - ii. Vektlegging av ulike ting, ulike måter å ordlegge seg på?
4. Hvilken rolle ønsker dere?
  - a. Har relasjonen mellom NAV og læringscenteret endra seg de siste par årene?
    - i. Hvordan?
    - i. Hvorfor?

## Med attføringsbedriften

5. Var du involvert i prosjektet som starta opp på attføringsbedriften?
  - a. På hvilken måte?
  - b. Hva var NAV sin rolle i dette samarbeidet?
    - i. Perifer rolle? Hvorfor?
  - c. Hvordan fungerte det fra starten?
  - d. Hva gjorde at samarbeidet ble avslutta?

## Overføring og tilpasning av ideer

6. Sentrale elementer i arbeidsretta kvalifisering
  - a. Hva vil du si er de viktigste endringene læringscenteret har gjort i introduksjonsprogrammet de siste to-tre årene?
  - b. Noen konkrete erfaringer eller opplevelser i forbindelse med at de har endra arbeidsmåter?

## 7. Forståelser

- a. Har ansatte ved læringscenteret begynt å snakke om ting på en annen måte?
- b. Har det skjedd noen endring i hvordan dere fra NAV snakker om ting?
- c. Har det skjedd noen endring i hva som oppfattes som viktig og uviktig?
  - i. Ved læringscenteret?
  - ii. I NAV?
- d. Hva forstår du med begrepet «arbeidsretting»?
- e. Tror du ansatte ved læringscenteret og NAV forstår «arbeidsretting» på samme måte?
  - i. Noen endring?

## Avslutning

8. Hvordan vurderer du kommunens samla arbeid med integrering av flyktninger?
  - a. Forskjell fra tidligere?



Høgskolen  
i Innlandet

Det er et politisk mål i Norge at personer som innvandrer på grunn av flukt skal integreres i samfunnet. Et toårig obligatorisk Introduksjonsprogram er det viktigste virkemiddelet i så måte, men programmet har mottatt kritikk for å ikke være effektivt nok. Økt arbeidsretting av programmet har vært foreslått som en løsning, og har på ulike måter blitt prøvd ut som et verktøy i flere kommuner de siste årene. Denne avhandlinga utforsker prosessen med å arbeidsrette introduksjonsprogrammet i én kommune. Arbeidsretting av introduksjonsprogrammet krever samarbeid på tvers av sektorer og organisasjoner, og betraktes her som en samarbeidsdrevet innovasjonsprosess. For å kunne utforske hvordan idéen spres og tilpasses en lokal kontekst, tas oversettelsesteori i bruk. I oversettelsesteori brukes oversettelse som en metafor for hvordan idéer overføres mellom ulike kontekster.

Avhandlinga bidrar teoretisk ved å synliggjøre hvordan oversettelser foregår både på et strategisk og på et operativt nivå, og ved å gi økt innsikt i oversettelsers sentrale rolle i samarbeidsdrevet innovasjon. Avhandlinga bidrar empirisk ved å gi økt kunnskap om betydningen av oversettelse i intra- og interorganisatorisk samarbeid i integreringsfeltet. Studien viser at ulike typer oversettelser krever ulike typer oversettelseskompetanse. Videre belyser studien motsetninger mellom sentrale faggrupper i introduksjonsprogrammet og mellom integreringstjenesten og relevante samarbeidspartnere, og forklarer disse som utslag av ulike institusjonelle logikker. For å lykkes med samarbeid, må motsetninger i samarbeidsrelasjoner håndteres, og studien viser at dette kan gjøres ved hjelp av oversettelser.