

MASTEROPPGAVE

Mastergrad i organisasjon og leiing – helse- og velferdsleiing og
utdanningsleiing

Skoleledelse og daglig fysisk aktivitet

Ledelsesperspektiver på planlegging

av

Espen Næss Lund

Juni 2016

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: Organisasjon og leiing – helse- og velferdsleiing og utdanningsleiing

Tittel: Skoleledelse og daglig fysisk aktivitet – Ledelsesperspektiver på planlegging

Engelsk tittel: School administration and daily physical activity - Perspectives of leadership on planning

Forfatter: Espen Næss Lund

Emnekode og emnenavn: MR691 - Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandidatnummer: 3

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket:

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA X Nei__

Dato for innlevering:
10.06.2016

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord: Ledelse, ledelsesperspektiver, planlegging, skoleutvikling, fysisk aktivitet

Skoleledelse og daglig fysisk aktivitet – Fire ledelsesperspektiver på planlegging

Bakgrunn: Stortingsmelding nr. 34 presiserer at nordmenn generelt har god helse, men at samfunnet står ovenfor nye helseutfordringer. Globale trender, som også observeres i Norge, viser en utvikling med økning i fedme og overvekt, livsstilsykdommer og psykiske problemer. Dette kan få avgjørende betydning for nordmenns helse i fremtiden. Gjennom medier og politiske kanaler har fokuset på fysisk aktivitet, i samfunnet generelt og i skolen spesielt, gradvis vokst seg stort utover 2000-tallet. Dette har vært en medvirkende faktor i sammenheng med arbeidet norske skoler har foretatt seg de siste årene. I arbeidet med å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i skolen som en forebygger mot helseutfordringene vi står ovenfor, spiller derfor skoleledere en signifikant rolle.

Hensikt: Denne studien ønsker å vise hvordan skoleledelsen kan planlegge for daglig fysisk aktivitet i skolen gjennom ulike ledelsesperspektiver. Her ligger fokuset på planleggingsteori, organisasjons- og ledelsesteori, og på hvordan skoleledelsen kan benytte seg av sammenhengene mellom disse for å kunne legge til rette for daglig fysisk aktivitet som et helsefremmende utviklingsverktøy i skolen.

Metode og datamateriale: Kvalitativ metode gjennom individuelle semistrukturerte intervju. Syv informanter fra to ulike informant skoler har fremskaffet intervjudata.

Resultat: Skoleledere utviser variasjon i bruken av de ulike ledelsesperspektivene på planlegging av daglig fysisk aktivitet. Gjennom en syklisk tilnærming skjer dette med grunnlag i fire hovedelementer: 1) «kartlegging av eksisterende skolekultur», 2) «gjennomføring av planlegging på ulike nivå», 3) «bruk av ledelsesperspektiver inn mot planlegging» og 4) «utvikling av ny skolekultur».

School administration and daily physical activity - Four perspectives of leadership on planning

Background: Stortingsmelding nr. 34 states that the health standard of Norwegians is very good, but the Norwegian society is facing new health challenges. Global trends, also observed in Norway, show an increased development in obesity and overweight, diseases of affluence and mental health problems. This may have a decisive influence on the health of Norwegians in the future. Through the media and political channels, the focus on physical activity, in society generally and at schools especially, has progressively grown since the millennium. This has been a contributing factor in the work Norwegian schools have done over the last few years. In the work facilitating daily physical activity at school promoting a better health care, school administrators have a significant role.

Aim: This study aims at showing how school administration can plan daily physical activity at school through different perspectives of leadership. The focus lies on the theory of planning, organization and leadership, and on how school administration can use the coherence between these factors to facilitate daily physical activity as a tool facing health challenges.

Method and research material: Qualitative method through individual semi structured interviews. Seven informants from two different informant schools have obtained interview data.

Results: School administrators show variation in the use of different perspectives of leadership when planning daily physical activity. Through a cyclic approach this is based on four elements: 1) "the mapping of existing school cultures", 2) "the execution of plans on different levels", 3) "the use of perspectives of leadership when planning" and 4) "the development of a new school culture".

Skoleledelse og daglig fysisk aktivitet

Ledelsesperspektiver på planlegging

av

Espen Næss Lund

Juni 2016

FORORD

Denne masteroppgaven er et produkt av en, i utgangspunktet «tilfeldig», interesse for det pedagogiske og samfunnsvitenskapelige felt. Min idrettslige bakgrunn førte meg inn i skoleverket, med kroppsøving og idrett som fagretning. Her startet interessen for arbeid med barn og unge i fysisk aktive og lærende miljøer. Motivasjonen og drivkraften til å skrive en masteroppgave om nettopp dette har vokst frem over lang tid, der formelle og uformelle møter innenfor idrett, skole og andre tilhørende samfunnsmessige arenaer har underbygget disse.

Jeg startet masterstudiet i utdanningsledelse innenfor pedagogikk ved den tidligere HiVe, på bakgrunn av erfaringer fra skoleverket og pedagogisk utdanning ved siden av fotballspill i Tønsberg. Etter at jeg flyttet til Sogndal og fotballspill i saftbygda, tok jeg en bachelor i idrett og kroppsøving ved HiSF. Etter dette tok opp igjen masterstudiet i utdanningsledelse, da innenfor organisasjon og ledelse ved HiSF. Derfra flyttet jeg videre til Kristiansund, hvor jeg har arbeidet med å ferdigstille arbeidet. Nå er jeg altså ferdig etter en lang og slitsom prosess, der kombinasjonen av fotballspill på høyere nivå, jobb i skoleverket, samt arbeid med masteroppgaven har vært en utfordrende, men spennende prosess.

Under denne prosessen har jeg fått stor hjelp fra mange. Herunder flere enn jeg kan nevne i dette forordet. Likevel er det noen som må trekkes frem: Først og fremst må jeg rette en stor takk til alle mine informanter. Uten deres bidrag hadde oppgaven ikke blitt det den er. Deres erfaringer og opplevelser er det som har gitt oppgaven innhold og fylde.

Videre må jeg rette takk til min veileder, førstelektor Jon Gunnar Nesse ved HiSF. Konkrete og nyanserte tilbakemeldinger har gitt refleksjoner og motivasjon til å arbeide med prosjektet. Jeg vil også takke involverte ved HiVe, HBV og HiSF for administrativ og faglig hjelp der det har vært behov. Ikke en gang har jeg opplevd at dere bruker ordet «nei».

Jeg vil også rette takk til Hilde-Christine Brevik og Elin Merete Næss for arbeidet med korrektur og strukturoversyn i oppgaven. Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og positivitet gjennom hele prosessen. Uten dere ville oppgaven aldri kommet i havn.

Kristiansund N, 08. juni 2016.

Espen Næss Lund.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD

INNHALDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1: Skoleledelse og fysisk aktivitet i skolen.....	s.	11
1.1 Politisk styring mot en friskere hverdag.....	s.	11
1.2 Studiens utgangspunkt.....	s.	13
1.2.1 Casestudie.....	s.	15
1.3 Problemstilling.....	s.	16
1.4 Tidligere forskning på feltet.....	s.	17
1.4.1 Betydningen av fysisk aktivitet.....	s.	17
1.4.2 Betydningen av planlegging.....	s.	17
1.4.3 Betydningen av skoleutvikling.....	s.	18
1.4.4 Betydningen av skoleledelse.....	s.	19
1.4.5 Sammenhenger mellom elementene.....	s.	20
1.5 Studiens teoretiske utgangspunkt.....	s.	20
1.6 Studiens målsetting.....	s.	22
KAPITTEL 2: Planlegging for organisasjonsutvikling.....	s.	23
2.1 Hva er planleggingsteori?.....	s.	23
2.2 Teorier om og i planlegging.....	s.	24
2.3 Institusjonell planlegging og kontekst.....	s.	27
KAPITTEL 3: Den lærende organisasjonens rammer.....	s.	31
3.1 Den strukturelle rammen.....	s.	32
3.1.1 Taktisk planlegging i et strukturelt perspektiv.....	s.	34
3.2 Human resource-rammen.....	s.	36
3.2.1 Operativ planlegging i et human resource-perspektiv.....	s.	39
3.3 Den politiske rammen.....	s.	41
3.3.1 Strategisk planlegging i et politisk perspektiv.....	s.	47
3.4 Den symbolske rammen.....	s.	52
3.4.1 Kontinuerlig evaluering av planlegging i et symbolsk perspektiv.....	s.	56
3.5 Planlegging i ledelsens rammer.....	s.	57
KAPITTEL 4: Kvalitativ metode.....	s.	61
4.1 Tradisjonelle skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskning.....	s.	61
4.2 Etske skiller i kvantitativ og kvalitativ forskning.....	s.	63
4.3 Førforståelse og utfordringer i kvalitativ forskning.....	s.	64

4.4 Intervju som forskningsmetode.....	s.	65
4.5 Forskningsprosessens elementer.....	s.	67
4.5.1 Intervjuguiden.....	s.	67
4.5.2 Analyse av intervjudata.....	s.	68
4.5.3 Analyse i casestudier.....	s.	70
4.6 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	s.	72
4.6.1 Det kvalitative forskningsintervjuets syv faser.....	s.	73
4.7 Kvalitet på datamateriale.....	s.	75
4.7.1 Reliabilitet.....	s.	75
4.7.2 Validitet.....	s.	77
KAPITTEL 5: Presentasjon av funn.....	s.	79
5.1 Kategorisering av tema og identifisering av informanter.....	s.	79
5.2 Motivasjon og målsetting for endring.....	s.	80
5.3 Et strukturelt ledelsesperspektiv.....	s.	82
5.3.1 Rollefordeling og differensiering.....	s.	82
5.3.2 Koordinering og integrering.....	s.	83
5.3.3 Samordning av differensiering og integrering.....	s.	85
5.4 Et human resource-ledelsesperspektiv.....	s.	87
5.4.1 Forholdet mellom individ og organisasjon.....	s.	87
5.4.2 Sammenhengen mellom kompetanse og rolle.....	s.	89
5.4.3 Ansvar, myndighet og mangfold.....	s.	90
5.5 Et politisk ledelsesperspektiv.....	s.	92
5.5.1 Motstand og interessekonflikter.....	s.	92
5.5.2 Forholdet mellom struktur og human resource i politisk kompetanse.....	s.	95
5.5.3 Evaluering og analyse.....	s.	98
5.6 Et symbolsk ledelsesperspektiv.....	s.	99
5.6.1 Identitetsbygging og bruk av fortellinger i ledelse av endring.....	s.	99
5.6.2 Ritualer i ledelse av endring.....	s.	101
5.7 Innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling.....	s.	102
KAPITTEL 6: Drøfting av funn - Ledelsesperspektivenes effekt på planlegging.....	s.	105
6.1 Motivasjon og målsetting for endring.....	s.	105
6.2 Det strukturelle ledelsesperspektivet.....	s.	106
6.2.1 Rollefordeling og differensiering.....	s.	107
6.2.2 Koordinering og integrering.....	s.	109
6.2.3 Samordning av differensiering og integrering.....	s.	110
6.3 Human resource-ledelsesperspektivet.....	s.	114
6.3.1 Forholdet mellom individ og organisasjon.....	s.	115

6.3.2 Sammenhengen mellom kompetanse og rolle.....	s.	116
6.3.3 Ansvar, myndighet og mangfold.....	s.	117
6.4 Det politiske ledelsesperspektivet.....	s.	118
6.4.1 Motstand og interessekonflikter.....	s.	119
6.4.2 Forholdet mellom struktur og human resource i politisk kompetanse.....	s.	120
6.4.3 Evaluering og analyse.....	s.	122
6.5 Det symbolske ledelsesperspektivet.....	s.	124
6.5.1 Identitetsbygging og bruk av fortellinger i ledelse av endring.....	s.	124
6.5.2 Ritualer i ledelse av endring.....	s.	126
6.6 Innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling.....	s.	127
6.6.1 Innovasjon i offentlig sektor.....	s.	128
6.6.2 Skoleutvikling.....	s.	132
6.6.3 Skolekultur.....	s.	138
6.7 Implikasjoner.....	s.	141
KAPITTEL 7: Implikasjoner – Skoleledelse og daglig fysisk aktivitet.....	s.	143
7.1 Kultur for fysisk aktive barn i skolen.....	s.	144
7.2 Planlegging på ulike nivå.....	s.	148
7.3 Ledelsesperspektiver på planlegging av daglig fysisk aktivitet.....	s.	152
7.3.1 Skolenes strukturelle scenario.....	s.	153
7.3.2 Skolenes human resource-scenario.....	s.	154
7.3.3 Skolenes politiske scenario.....	s.	155
7.3.4 Skolenes symbolske scenario.....	s.	156
7.4 Endring – Innovasjon eller skoleutvikling?.....	s.	157
KAPITTEL 8: Konklusjon og tilrådning.....	s.	161
LITTERATURLISTE.....	s.	163
Figurer:		
1.5 Studiens forskningssyklus.....	s.	21
2.2 Faktorer som ledelse kan påvirke.....	s.	25
2.3a Verktøy i kapasitetsbyggende plan- og utviklingsarbeid.....	s.	28
2.3b Forholdet mellom institusjonell, strategisk, taktisk og operativ planlegging.....	s.	30
3.2.1 Operativ planlegging utbygget fra taktisk planlegging.....	s.	41
3.3.1a Sammenhengen mellom strategisk, taktisk og operativ planlegging.....	s.	50
3.3.1b Operativ og strategisk planlegging i et tidsperspektiv.....	s.	51
3.5a Målet med empowerment: individuell og kollektiv kapasitetsbygging.....	s.	57
3.5b Variabler i kapasitetsbyggende plan- og utviklingsarbeid.....	s.	59
6.2.3 Ulike grunnmønstre i en organisasjon.....	s.	112

6.6.1a Brukersystem 1.....	s.	130
6.6.1b Brukersystem 2.....	s.	131
6.6.2a Mediert handling og forholdet mellom stimuli og respons.....	s.	135
6.6.2b Modell av andregenerasjons aktivitetssystem.....	s.	135
6.6.2c To aktivitetssystemer i interaksjon med hverandre.....	s.	137
6.6.3 Korsmodellen.....	s.	139
6.7 Implikasjoner i studien.....	s.	142
7.2a Målhierarki.....	s.	150
7.2b Forholdet mellom planlegging i strategi E og O.....	s.	151
7.4 Utviklingsløyfen.....	s.	158
8 Skoleledelsens tilrettelegging for daglig fysisk aktivitet i grunnskolen.....	s.	162

Tabeller:

3.1 De strukturelle grunnantakelser.....	s.	32
3.2 Human resource-grunnantakelser.....	s.	37
3.3a De politiske grunnantakelser.....	s.	42
3.3b Kilder til makt.....	s.	44
3.3.1 PEST- og SWAT-analyse.....	s.	48
3.4 De symbolske grunnantakelser.....	s.	52
4.1 Forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning.....	s.	62
4.7.1 Forskerens bidrag til reliabilitet.....	s.	77
6.2.3 Kontekstuelle spørsmål om samordning av differensiering og integrering...	s.	111
6.5.2 Planleggingsroller med skolen som teater.....	s.	127
7.1 Fem disipliner i en lærende organisasjon.....	s.	145
7.3 Ledelse i ulike perspektiver.....	s.	153

VEDLEGG

- 1: Informasjonsskriv om oppgaven til informanter
- 2: Samtykkeerklæring
- 3: Godkjenning fra NSD
- 4: Intervjuguide

KAPITTEL 1: Skoleledelse og fysisk aktivitet i skolen

Temaet for denne studien er ledelsesperspektiver og hvordan ledelsen planlegger for daglig fysisk aktivitet i skolen. Fokuset vil ligge på planleggingsteori, endringsledelsesteori, organisasjon- og ledelsesteori og på hvordan skoleledelsen kan benytte seg av sammenhengene mellom disse for å legge til rette for daglig fysisk aktivitet som et helsefremmende utviklingsverktøy i skolen. Jeg har gjennom egen arbeidserfaring i skole og idrett opparbeidet et interessefelt som trekker sammen sidene; fysisk aktivitet i skolen. Fokuset på fysisk aktivitet, i samfunnet generelt og i skolen spesielt, har gradvis vokst seg stort utover 2000-tallet, både gjennom media og ulike politiske kanaler. Dette har vært en medvirkende faktor i arbeidet norske skoler har foretatt seg de siste år. Sunnere skolemat, fokus på frukt og grønt, mer fysisk aktivitet i skolehverdagen, samt ulike løsninger i forbindelse med skolefritidsordningen er eksempler på tiltak som er utprøvd med vekslende hell rundt om i landet.

1.1 Politisk styring mot en friskere hverdag

Folkehelseperspektivet er blitt fremmet gjennom de siste regjeringers trykk på samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011). I 2005 gikk åtte departementer sammen om å utarbeide en handlingsplan for å øke befolkningens fysiske aktivitetsnivå (Departementene, 2005). Handlingsplanen fastsatte et helhetlig folkehelseperspektiv som strakk seg over flere sektorer i samfunnet med bakgrunn i Stortingsmelding nr. 16, «Resept for et sunnere Norge» (2002). Handlingsplanen la vekt på fysisk aktivitet som en forebygger mot en rekke sykdommer, samtidig som den ble beskrevet som kilde til glede, livsutfoldelse og positive mestringsopplevelser. Planen omfattet konkrete tiltak på flere samfunnsområder, og økt fysisk aktivitet skulle oppnås gjennom en samlet strategi basert på samarbeid mellom ulike sektorer og nivåer i samfunnet.

Stortingsmelding nr. 34, «Folkehelsemeldingen» (2012), presiserer at nordmenn generelt har god helse, men at samfunnet står overfor nye utfordringer. Globale trender, som også observeres i Norge, viser en utvikling med økning i fedme og overvekt, livsstilsykdommer og psykiske problemer. Dette kan få avgjørende betydning for nordmenns helse i fremtiden. I

folkehelsemeldingen fokuseres det på forebygging og hvordan man kan legge til rette for at det skal bli lettere for enkeltmennesket å foreta sunne valg i hverdagen. Med bakgrunn i dette er det listet opp en rekke tiltak for å innfri en slik målsetting. Bare en av tre voksne er kjent med myndighetenes råd om minimum 30 minutter daglig fysisk aktivitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012). Derfor har Helsedirektoratet fått i oppdrag å fremme en nasjonal kampanje om helsegevinstene ved fysisk aktivitet, samt konsekvensene ved inaktivitet. I denne kampanjen er det fremmet flere anbefalinger for befolkningens ulike aldersgrupper, herunder tre anbefalinger for barn i alderen 0-17 år (Helsedirektoratet, 2014):

- Barn og unge bør være fysisk aktive minimum 60 minutter hver dag. Aktiviteten bør være med moderat eller høy intensitet. Minst tre ganger i uken bør det legges til rette for aktiviteter med høy intensitet som gir økt muskelstyrke og styrking av skjelettet.
- Lek og fysisk aktivitet utover 60 minutter hver dag gir mer robuste og friskere barn.
- Stillesitting bør begrenses så mye som mulig, og oppstykket med mer aktive perioder med lett aktivitet

Skolene har en viktig rolle i arbeidet med å skape kultur for fysisk aktivitet og helsearbeid i Norge. Stortingsmelding nr. 18 presiserer: «*Barnehage og skole vil (...) være helt sentrale arenaer for folkehelsearbeidet og forebyggende arbeid. Dette innebærer for eksempel at barnehager og skoler utvikles, tilrettelegges og sikres kompetanse som kan bidra til økt fysisk aktivitet i hverdagen*» (Kunnskapsdepartementet, 2010:9). I 2009 utarbeidet en arbeidsgruppe, bestående av sterke fagpersoner fra områdene idrett og skole, en rapport om hvordan den fysiske aktiviteten i skolen kan utvikles (Breivik et al., 2009). I rapporten ble det pekt på konkrete strategiske virkemidler mot målet om et økt fysisk aktivitetsnivå. De viktigste momentene var «pedagogisk og faglig planlegging», «videreutdanning av ansatte med ansvar for den fysiske aktiviteten», «fysisk aktivitet som metode for læring i andre fag», «styrking av kroppsøvingsfaget», «utarbeiding av en ressursbank», «samarbeid med ledelsen» og «evaluering av satsningen».

Fysisk aktivitet har fått en sentral plass i ulike stortingsmeldinger fra kunnskapsdepartementet de siste årene. I Stortingsmelding nr. 16 heter det: «*For å fremme god helse og motoriske ferdigheter skal skolen legge til rette for daglig fysisk aktivitet*» (Kunnskapsdepartementet, 2006:75). Senere er det blitt gjennomført prosjekter hvor man har ønsket å kombinere fysisk aktivitet med måltider på skolen. Evalueringen har vist at ordningen var vanskelig å gjennomføre. I Stortingsmelding nr. 31 beskrives det: «*Evalueringen viser at det er vanskelig*

for skolene å få tid til en time daglig fysisk aktivitet innenfor rammen av skoledagen»
(Kunnskapsdepartementet, 2007:60).

I april 2014 fremmet Senterpartiet et forslag om at Stortinget ber regjeringen om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10. trinn minimum én time fysisk aktivitet hver dag på skolen. I forslaget argumenteres det for skolens funksjon som forebyggingsarena, i tillegg til at fysisk aktivitet også kan nyttes et verktøy i utjevning av sosiale forskjeller (Toppe, Vedum og Odnes, 2013). Dette forslaget bygger videre på en innstilling fra Helse- og omsorgskomiteén om tiltak for økt fysisk aktivitet og bedre folkehelse fra mars 2013 (Hjemdal, Hareide og Ropstad, 2013). Samfunnsgevinsten beskrives slik: *«Velferdsgevinsten kjem av fleire leveår og auka livskvalitet. Dersom dei som er inaktive og utilstrekkeleg aktive aukar sitt fysiske aktivitetsnivå til å vere fysisk aktive, vil det, ifølgje Helsedirektoratet, føre til ein potensiell velferdsgevinst i Noreg tilsvarande 239 mrd. kroner kvart år»* (Hjemdal, Hareide og Ropstad, 2013:1).

Avstanden mellom sterkt desentraliseringsfokus på den ene siden, og ønske om større sentrale føringer som dette på den andre, kan bidra til å komplisere skoleledelsens arbeid. Så hvordan kan denne utfordringen løses? Er det mulig å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i skolen?

1.2 Studiens utgangspunkt

Desentraliseringen av skole-Norge har ført til at skolene har hatt ulike muligheter til å gjennomføre prosjekter, eksperimentere med pedagogisk praksis eller utprøve tiltak med fysisk aktivitet på lokalt nivå. Denne studien tar utgangspunkt i to skolars arbeid med planlegging av daglig fysisk aktivitet for alle elever ved skolene, og er gjort som en komparativ casestudie. Casestudie som kvalitativ forskningsstrategi er forklart nærmere i kapittel 1.2.1.

Ved skole 1 realiserte en doktorgradsstipendiat idéen om å gjennomføre 60 minutter daglig lærerstyrt fysisk aktivitet i skolen. Målsettingen var å beskrive endringer i barns kardiovaskulære form gjennom daglig fysisk aktivitet i skolen. Totalt deltok 256 barn i niårsalderen, der barn fra intervensjonsskolen (63 gutter og 62 jenter) gjennomførte 60 minutter daglig fysisk aktivitet over to år. I samme tidsrom gjennomførte barn fra kontrollskolen (62 gutter og 69 jenter) kun den fysiske aktiviteten skolen la opp til gjennom

sin ordinære fag- og timefordeling. Dette tilsvarte 45 minutter fysisk aktivitet to ganger i uken. Intervensjonen ble gjennomført med moderat intensitetsnivå i den fysiske aktiviteten, og måling av kardiovaskulær fysisk form ble analysert gjennom en VO₂ peak-test på tredemølle.

Analysen av målingene kunne konkludere med at en toårig skolebasert intervensjon med 60 minutter daglig fysisk aktivitet øker barns kardiovaskulære form signifikant, uavhengig av kjønn¹. I tillegg til dokumentert bedring av fysisk form observerte prosjektledelsen bedring av skoleprestasjoner, økte trivselsverdier og reduksjon av mobbesaker.

I prosjektet brukte skolen en hovedressurs med én til to timer ukentlig på planlegging og koordinering i bruk av områder og aktivitet. Senere i prosjektet ble det også tildelt noe ressurser til aktiviteter på hver av de to klassetrinnene i intervensjonen. Det ble kontinuerlig holdt møter mellom hovedkoordinator, ressurspersoner, intervensjonsleder og rektor på skolen. Etter intervensjonens slutt har skolen driftet daglig fysisk aktivitet på egen hånd, og fortsatt arbeidet på et selvstendig grunnlag. Skolen har hatt minimum 30 minutters daglig lærerstyrt fysisk aktivitet for alle elevene på skolen, gjennomført av pedagogisk personell. Til dette arbeidet er det gjort omdisponeringer fra andre fag med til sammen rundt 5 prosent.

Skole 2 har tatt utgangspunkt i ulike studier og andre skolers utviklingsprosjekter, og har brukt dette til inspirasjon for å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i alle trinn ved skolen. Her har ikke stipendiater eller forskningsgrupper hatt ansvar for planleggingen. Dermed utgjør skolens subjektive observasjoner alene grunnlaget for evaluering av effekten ved den fysiske aktiviteten.

Skolen mener at elevene har fått økt utholdenhet, en mer fysisk aktiv hverdag og en reduksjon av overvekt i den totale elevmassen. Tilnærmingen til endringsprosessen har i stor grad bestått av en prøve-feile-metode, noe som har ført til at både initierende og kontinuerlig planlegging er forskjellig fra skole 1.

For begge skolene var målsettingen, i tillegg til bedring av elevenes fysiske form, at barna skulle oppleve daglig, lystbetont og variert fysisk aktivitet. Dette skulle timeplanbefestes til en naturlig del av skolehverdagen.

¹ Systolisk (p=0.003) og diastolisk (p=0.002) blodtrykk, total kolesterol til høyinnhold av lipoprotein kolesterol (p=0.011), triglyserid (p=0.030), og peak oksygenopptak (p<0.001).

1.2.1 Casestudie

Strategien for denne studien er en komparativt casestudie. Casestudier er gjort gjennom flere år på tvers av ulike fagdisipliner. Grunnen til dette er at denne typen forskning egner seg godt innenfor de fleste fagfelt. Samtidig har noen forskere knyttet casestudiens opprinnelse til antropologien og sosiologien (Mehmetoglu, 2004). Selv om casestudier i sin opprinnelige forstand kun var et studieobjekt i andre forskningsstrategier, som for eksempel etnografi, har den senere år blitt etablert som en anerkjent metodologi gjennom flere anerkjente bidrag de siste 30 år. Merriam (1988) var tidlig ute med å benytte seg av forskningsstrategien innenfor kvalitativ metode, og Mehmetoglu (2004) viser også til Yin (1989, i Mehmetoglu, 2004) som benytter forskningsstrategien innenfor kvantitativ forskning.

På grunn av de ulike historiske perspektivene på casestudier er forskere ennå ikke enige om hva som egentlig definerer casestudier (Mehmetoglu, 2004). Samtidig foreslår Merriam at casestudier er en kvalitativ forskningsstrategi som skiller seg fra andre på sin egen måte, og at den kan brukes til å studere fenomener på en systematisk måte. En casestudie er forskning av et begrenset system eller et case/flere caser over tid, gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Dette er også et fenomen som er begrenset i tid og rom, som for eksempel dreier seg rundt en begivenhet, person, sosial gruppe, prosess, institusjon eller et prosjekt. Caset blir valgt ut på bakgrunn av en forskningsinteresse, hypotese eller sak.

Mehmetoglu forklarer videre at kollektive casestudier har som formål å produsere ny innsikt i et fenomen, og raffinere en allerede eksisterende teori gjennom å se på flere instrumentale casestudier. I slike studier vil caset bli sekundært fordi fokuset vil være sterkere på fenomenet enn selve caset (Mehmetoglu, 2004). Forskeren må studere alle mulige aspekter av fenomenet. I denne studien er fenomenet ledelsesperspektivenes, planleggingsteoriens og skoleutviklingens sammenheng. Når man benytter dette i et kollektivt casestudie kan man forklare dette som et komparativt casestudie, hvor man sammenlikner ulike utgangspunkt for fenomener innenfor samme type case. Dette vil gi økt belegg for funn i datamaterialet eller utviklet teori om dette fenomenet.

Merriam forklarer til slutt fire momenter som karakteriserer «casestudie»; 1) Partikularistisk beskriver casestudiens fokus på en spesiell situasjon, hendelse eller fenomen. 2) Det deskriptive beskriver at det endelige produktet eller resultatet må være en rikholdig beskrivelse av situasjonen, hendelsen eller fenomenet. 3) Heuristisk beskriver at casestudier

skal utvide leserens forståelse ved å kaste nytt lys for å generere kunnskap om aspekter ved situasjonen, hendelsen eller fenomenet som tidligere var ukjent. 4) Induktiv beskriver at casestudier er avhengig av resonnering som skal føre til at teori utvikles på bakgrunn av innhentet datamateriale. Formålet med denne casestudien, som i andre kvalitative studier, at den skal utvikle hypoteser, nye relasjoner, konsepter og forståelse som beskrevet.

1.3 Problemstilling

For å finne ut av hva som har fungert, og hva som fungerer, er det et viktig arbeid i å trekke ut momenter fra ulike prosjekter som innfrir målsettingen om å oppnå en helsemessig gevinst gjennom en sunnere og mer aktiv hverdag i skolen. I et ledelsesperspektiv er det derfor interessant å se på hvordan man som leder i en organisasjon kan legge til rette for en slik skolehverdag. Jeg ønsker derfor å se nærmere på planleggingsfasen og dens betydning for arbeidet med måloppnåelse i utviklingsprosjekter.

Denne studien tar også for seg skoleledelsens perspektiver på arbeidet med planleggingen av daglig fysisk aktivitet i skolen. Fokuset vil handle om hvordan skoleledere kan legge til rette for daglig fysisk aktivitet gjennom tilnærmingen man kan ha til planlegging av slik endring eller utvikling. Dette fokuset legger flere spørsmål til grunn; Hvilket organisasjonsperspektiv bør lederen ha under planleggingsfasen i endrings-/utviklingsprosessen? Hvordan gjennomføres skole-/prosjektledelsens planleggingsarbeid for et slikt prosjekt? Hvordan utvikles og/eller opprettholdes dette videre under endrings-/utviklingsprosessen? Og hvilken betydning kan dette planleggingsarbeidet ha for skoleutvikling? Med bakgrunn i disse spørsmålene er min problemstilling formulert som følger:

«Hvordan kan ulike ledelsesperspektiver ha effekt på planlegging i skoleledelsens arbeid med å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i grunnskolen?»

Med dette problemet ønsker jeg å finne ut av hvordan fire ulike ledelsesperspektiver påvirker planlegging i arbeidet med skoleutvikling. Jeg ønsker ikke å se på implementeringsfasen, men på hvordan ulike ledelsesperspektiver kan legge til rette for gode endring- og utviklingsprosesser, samt måloppnåelse gjennom god planlegging. Ulike ledelsesperspektiver fungerer som uavhengige variabler i studien, mens planlegging av daglig fysisk aktivitet som skoleutvikling fungerer som avhengig variabel.

1.4 Tidligere forskning på feltet

Jeg har ikke funnet noe eksisterende forskning som direkte tar for seg sammenhengene mellom skoleledelse og planlegging av daglig fysisk aktivitet i skolen. Derfor har jeg først valgt å ta for meg fire ulike elementer fra eksisterende forskning som er sentrale for problemstillingen, før jeg kort ser hvordan disse elementene kan henge sammen. Det meste av den fremlagte forskningen er gjort på 2000-tallet og vil derfor være valid og dagsaktuell i tilknytning studiens problemstilling og tematikk. De fire sentrale elementene for problemstillingen er; «fysisk aktivitet», «planlegging», «skoleutvikling» og «skoleledelse».

1.4.1 Betydningen av fysisk aktivitet

Det er gjort mye forskning på fysisk aktivitet de seneste årene, både gjennom samfunns-, helse-, idretts- og skoleperspektiv. I Grydelands (2013) HEalth in Adolescents (HEIA) study ble 12 skoler intervenert i et program med fokus på fysisk aktivitet, stillesitting og kosthold. Datamaterialet ble utarbeidet gjennom spørreskjema, antropometri og akselerometre. Resultatene viste sterk korrelasjon mellom normalvekt, godt frokostinntak, og moderat til høyt fysisk aktivitetsnivå. For gutter fant man i tillegg sterk korrelasjon mellom stillesittende TV-tid og overvekt. Intervensjonen hadde også effekt på elevenes generelle fysiske aktivitetsnivå ($p=0.05$). Steene-Johannessen (2009) underbygger disse resultatene med sin forskning på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kardiovaskulære sykdommer (CVD)². Datamaterialet ble utarbeidet gjennom akselerometre, peak oksygenopptak (VO_{2peak}) ved en maksimal sykkelergometertest, og blodprøver. Steene-Johannessen konkluderer med at lavt aktivitetsnivå korrelerer sterkt med større risikofaktorer for CVD.

1.4.2 Betydningen av planlegging

Innenfor planlegging er det gjort mye forskning på det offentlige, og spesielt økonomi og fysisk planlegging på by- og regionalplan. Men det finnes også forskning som tar for seg deler av planlegging på ulike nivåer i samfunnet. Hinderaker og Nikolaisen (2012) har gjort en

² Kardiovaskulære sykdommer (Cardiovascular diseases) er ofte kjent som hjerte- og karsykdommer.

studie på strategisk planlegging og ledelse i kommunal sektor, basert på forskning gjort av Poister og Streib (2005). Studien ble gjort kvantitativt gjennom spørreundersøkelser og bruk av sekundære data fra Statistisk Sentralbyrå. Resultatet viste at man på kommuneplan i stor grad benyttet seg av strategisk planlegging knyttet til ledelsesprosesser, og effektene opplevdes ofte som positive. Datamaterialet viser at kommunene ikke er passivt kontrollert av forventninger og direksjoner fra eksterne interessenter, men handler proaktivt i arbeidet med å skape offentlige verdier innenfor sine målsettinger ved hjelp av denne type planlegging. Bergersen (1990) viser samtidig, i sin doktorgradsavhandling om prosjektadministrasjon, til flere suksesskriterier ved planleggingsfasen som påvirker et prosjekts generelle suksess. Studien ble gjennomført som en kombinasjon av casestudie og spørreundersøkelse. Datamaterialet viste at de tre viktigste kriteriene var målsettinger, støtte fra ledelsen og brukerdeltagelse.

1.4.3 Betydningen av skoleutvikling

Innenfor endring og utvikling av organisasjoner er det gjort mye forskning på skolen som organisasjon. Til denne studiens tematikk trekker jeg frem Moltudals (2012) mastergradsavhandling om skoleutvikling, da den også ser på kommunikativ planlegging som et viktig ledd i utviklingsarbeidet. Avhandlingen tar for seg «Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og hvordan en kommunikativ reform som dette kan bidra til skoleutvikling i form av læreres og elevers læringsutbytte. Moltudal gjennomførte studien med aksjonsforskning som observatør og passiv deltaker. Funnene i studien pekte på hvordan kommunikativ og samarbeidende implementering kan føre til en hermeneutisk og komplett forståelse av reformer. I tillegg viser de hvordan jevnlig diskurser i organisasjonen setter gjeldende praksis i et kritisk lys, noe som kan være positivt for organisasjonens utvikling.

Karlsen (1998) presiserer, i forlengelsen av dette, at prosjekter eksponeres for stadig mer komplekse og dynamiske oppgaver, som ofte forårsaker usikkerhet rundt implementering. Denne usikkerheten begrenser skoleutvikling. Karlsen presiserer videre at denne også kan ansees som en hovedårsak til at problemløsning og beslutningstaking i organisasjonen blir komplisert og vanskelig. Studien ble gjennomført med kvantitative spørreundersøkelser og som et kvalitativt casestudie. Karlsen kunne konkludere med seks forskjellige strategier for mestring av omgivelsesusikkerhet i organisasjoner, hvor forebyggende arbeid og planlegging

var et av de seks momentene. Videre viser Haugstvedt og Mellas (2011) mastergradsavhandling skolelederens mulighet til oppfølging av kvalitet på undervisning, slik at elevenes læringsutbytte blir best mulig. Dette er aktuelt for min studie grunnet omleggingen av undervisningen skolene har gjennomført for å legge til rette for daglig fysisk aktivitet. I et slikt utviklingsprosjekt er det usikkert om omleggingen vil gi positive resultater, og det vil derfor være viktig for skoleledelsen at den har mulighet til denne oppfølgingen. Haugstvedt og Mella gjennomførte en casestudie med både kvalitative og kvantitative tilnærminger³. Funnene pekte på at elevmedvirkning er en viktig årsak til økt motivasjon og læring i skolen. Det kan dog settes spørsmålsteget til validiteten til denne studien, da forskerne har gjennomført studien ved egen skole.

1.4.4 Betydningen av skoleledelse

Forskning har over tid forsøkt å beskrive skolelederens hverdag. Holmene (2010) peker på at relevant forskning lenge har vist forståelse for hva skoleledere gjør, men i mindre grad hvordan skoleledere konkret arbeider i utfordrende situasjoner, slik som endringsprosesser kan være. Holmene ønsker med sin studie å se på praktisk skoleledelse i ikke-planlagte situasjoner. I denne studien er dette relevant nettopp på grunn av at den viser at ikke-planlagte hendelser kan være en konsekvens av det planlagte. Holmenes forskningsdesign er fenomenologisk og benytter seg av «shadowing» og kontekstuell intervju som metode⁴. Funnene viste en skoleleder som benytter seg av improvisasjon i sin praksis, spesielt i situasjoner som når et uventet fenomen dukker opp og det er behov for handling.

Samtidig ønsker Arnøy (2009) å forklare hvilke ledelsesstrategier som er virksomme i arbeidet med å identifisere kompetansebehov. Funnene i studien er basert på kvalitative semistrukturerte intervjuer. Disse viser at ulik forståelse av kompetansebegrepet kan ha betydning for hvordan en skoleledelse utvikler beredskap for å møte utfordringer knyttet til implementering. Derfor konkluderer studien med at ulik forståelse av kompetanse fordrer ulik bruk av ledelsesstrategi.

³ Læringsutbyttet ble målt gjennom standpunkt karakterer, elevmedvirkning ble målt gjennom Elev- og lærerundersøkelse på skolen, og i tillegg ble et utvalg elever og lærere intervjuet for å undersøke nærmere sammenhengene mellom læringsutbytte og elevmedvirkning.

⁴ Shadowing er her definert som handlingsobservasjon i kontekst, og kontekstuell intervju som intervju om handlinger i kontekst.

1.4.5 Sammenhenger mellom elementene

Eksisterende forskning viser at gevinsten ved økt aktivitetsnivå i skolen gir positive resultater på det generelle aktivitetsnivået, minsker overvekt- og fedmeratioen, samt minsker risikoen for CVS (Grydeland, 2013 og Steene-Johannessen, 2009). Forebyggende arbeid, tilpasset planlegging til prosjektet, samt ledelsens forståelse av kompetansebehov er viktige elementer i arbeidet med å innfri suksesskriterier ved resultatet (Arnøy, 2009; Hinderaker og Nikolaisen, 2012; Karlsen, 1998; Moltudal, 2012). Videre viser det seg at suksesskriteriene ved god planlegging kan være målsettinger, støtte fra ledelsen og brukerdeltakelse (Bergersen, 1990). Knyttes disse opp mot fleksibel ledelse og kontinuerlig kvalitetsoppfølging vil skoleledelsen ha større mulighet til å innfri målsettingene ved ulike utviklingsprosjekter (Holmene, 2010 og Haugstvedt og Mella, 2011). Dette forskningsgrunnlaget gir meg retning til et teoriutvalg som senere forsøker å belyse studiens problemstilling og målsetting.

1.5 Studiens teoretiske utgangspunkt

I min teoretiske tilnærming i studien ser jeg det som nødvendig å ta tak i problemstillingens ulike tematiske teoretiske innfallsvinkler. Dette er nødvendig for å skape en forståelse for studiens tematikk, befeste uavhengige variabler til en intervjuguide i den kvalitative tilnærmingen og legge et godt grunnlag for analyse i sammenheng med innhentet data gjennom det metodiske arbeidet.

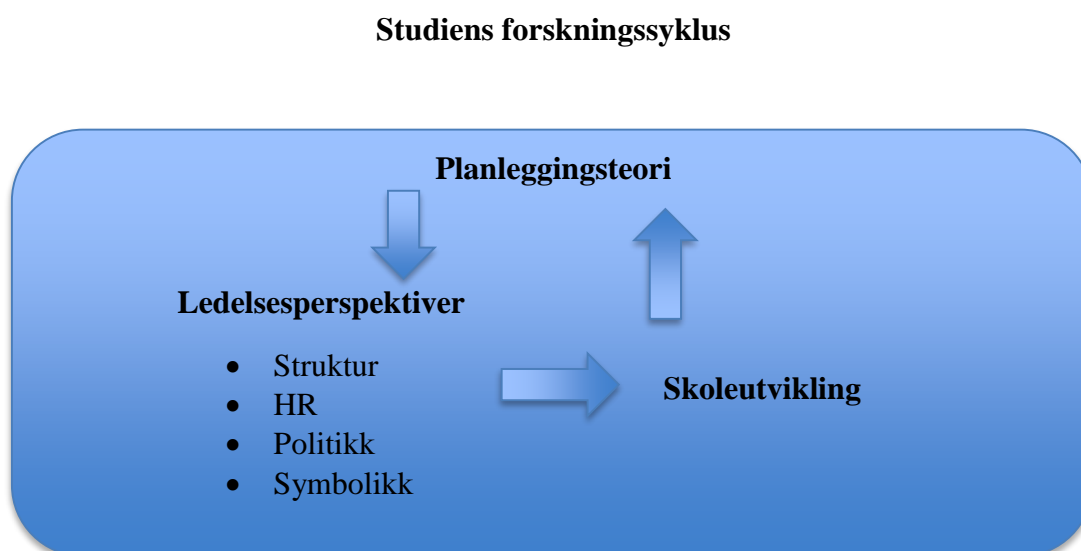
Først vil jeg se på planleggingsfasen i utviklingsarbeid for å definere ulike kjennetegn. Her tar jeg utgangspunkt i grunnleggende planleggingsteori fra Østerud (1978; 1979). Østerud beskriver at planleggingsteorien befinner seg mellom to ekstreme planleggingsbegreper. Den ene er det ortodokse ideal for problemløsning, hvor det kreves at midler skal kunne velges, så treffende, at de realiserer bestemte mål. Dette kalles ofte synoptisk planlegging, der en oversiktlig endringsprosess styres på en fullt kontrollert måte, og hvor man har oversikt over ulike alternativer og alternativenes konsekvenser (Østerud, 1978). Den andre forklarer planlegging som skrittvis og en nokså uoversiktlig endring av de eksisterende vilkår. Da overveies konsekvensene ikke i stor grad og verdivurderingene knyttes ikke sammen av et kontrollerende sentralorgan. Dette kan sees i sammenheng med nyere perspektiver på planlegging.

Videre ser jeg på Bolman og Deals (2009) ledelsesperspektiver, og understreker viktigheten av utvikling i organisasjoner som fenomen. Dette gjør jeg for å skape forståelse om utvikling og kunnskapsbasert verdiskaping i et kunnskapssamfunn, samt i skolen som lærende organisasjon. Herunder tar jeg for meg hvordan fire ulike rammer, eller mentale modeller, på organisasjoner kan være utviklende på generelt grunnlag. Disse fire omhandler bruk av struktur, human resource, politikk og symbolikk i organisasjonen. I denne studien bruker jeg Bolman og Deals fire perspektiver i planlegging som utgangspunktet til uavhengige variabler. Disse vil ligge til grunn for å se på ulike planleggingsnivå knyttet til teorier om organisasjonsutvikling.

I studien benytter jeg primært Amdam (2011) for å belyse ulike sider ved planlegging og prosessledelse. Jeg ønsker å knytte disse sidene til Bolman og Deals perspektiver på ledelse for å belyse hvordan ulike perspektiver på ledelse kan ha effekt på planleggingsprosessen. Her vil jeg ta for meg ulike planleggingsnivå knyttet til planleggingsvariabler og evaluering- og læringsvariabelen, samt sette disse i sammenheng. De ulike nivåene og tilhørende variabler er:

1. «Institusjonell planlegging og kontekst-/legitimeringsvariabelen»
2. «Strategisk planlegging og mobiliseringsvariabelen»
3. «Taktisk planlegging og organisasjonsvariabelen»
4. «Operativ planlegging og gjennomføringsvariabelen»
5. «Evaluering og læringsvariabelen»

Figur 1.5:



Denne studien har som mål å belyse forholdet mellom eksisterende planleggingsteori, ledelsesperspektiver i planlegging og ny planleggingsteori gjennom skoleutvikling, illustrert i figur 1.5.

1.6 Studiens målsetting

Studien har som mål å drøfte forholdet mellom eksisterende planleggingsteori, ulike ledelsesperspektiver og skoleutvikling som grunnlag til ny planleggingsteori. Dette gjør jeg ved å se nærmere på konteksten «planlegging av daglig fysisk aktivitet». I og med at det ikke finnes forskning som direkte tar for seg sammenhengene mellom skoleledelse og planlegging for daglig fysisk aktivitet i skolen, ligger det et behov for å belyse denne tematikken. Dersom det fra sentralt hold vedtas én time daglig fysisk aktivitet i skolen, vil det settes krav til skolene om kompetanseendring og organisasjonsutvikling lokalt. Den enkelte skoleledelsen blir ansvarliggjort i arbeidet med denne endringsprosessen. Ledelsens kompetanseområder på fysisk aktivitet, organisasjonsutvikling og endringsledelse blir dermed utfordret i stor grad.

Elementer fra tidligere forskning blir en viktig del å mestre i denne utfordringen. Denne studien kan bidra til en bevisstgjøring på hvordan ledelsen kan arbeide med ledelsesperspektiver i planlegging for å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i skolen. Dette kan på sikt virke som en forebygger mot ulike helseproblematikk i Norge. Tidligere forskning viser at både ledelse og planlegging er en viktig del av suksessfull skoleutvikling, og at ulike deler ved planleggingen kan ha betydning for resultatet (Arnøy, 2009; Bergersen, 1990; Holmene, 2010; Karlsen, 1998; Moltudal, 2012).

KAPITTEL 2: Planlegging for organisasjonsutvikling

Østerud (1979) starter i «Det planlagte samfunn» med å poengtere at planleggingsteorien befinner seg i spenningsfeltet mellom to ytterkanter av planleggingsbegreper. På den ene siden beskrives det ortodokse planleggingsideal der midler skal kunne velges så presist at de realiserer nøye spesifiserte mål. Dette kalles ofte synoptisk planlegging; et oversiktlig tidsprosjekt som styres kontrollert og med oversikt over handlingsalternativene og deres konsekvenser (Østerud, 1979). Et slikt perspektiv på planlegging er best tilpasset enkle teknologiske prosesser, men har også vært utgangspunkt for mer ambisiøs planleggingsteori. På den andre siden beskrives planlegging som en trinnvis og forholdsvis uoversiktlig endring av eksisterende vilkår. Få konsekvenser overveies og det finnes ikke et sentralorgan som knytter verdifulder sammen. Østerud beskriver denne siden som den anbefalingsverdige prosedyren. Dette er begrunnet med at planlegging forklares i sin reelt mulige form i praksis. Men hvordan forholder den moderne planleggingsteorien seg til disse ytterkantene?

2.1 Hva er planleggingsteori?

Generell planleggingsteori innskrenker planleggingens ambisjoner (Østerud, 1979). Dette forklares gjennom den trivielt objektiverende tanken om at sosiale systemer ikke lar seg fullt ut styre ved sentraliserte kontrollmidler. Utvikling av ulike deler av samfunnet kan ikke programmeres til total gjennomslutlig rasjonalitet. Kun tekniske delprosesser kan underlegges en slik programmering. Noe som derimot ikke kan tas for gitt er påstanden om at ethvert avvik fra den fulle rasjonalitet kan være like langt fra den optimale måloppnåelse; styringen vil enten ha rasjonell kontroll eller irrasjonell kontroll. Her vil et mindre avvik innebære like store sidevirkninger som et større avvik. Men med dette kan man ikke lenger forklare rasjonalistisk planlegging som en regulativ idé. Det vil være nytteløst å rette styringsambisjonene mot et ideal dersom dette idealet er uoppnåelig, samtidig som alle avstander til idealet i prinsippet er like under optimale. På 70-tallet ble dette brukt som et viktig argument for en ny planleggingsidé. Østerud beveger seg videre fra dette og ser nærmere på planlegging

som kommunikasjon, som forhandlingsstrategi eller som kybernetisk prosess. Innunder dette ligger klare tendenser til en mer systemteoretisk avvisning av mulighetene for en hierarkisk kontroll av planleggingen (Østerud, 1979). Et slikt ikke-tradisjonelt perspektiv oppløser det tradisjonelle synet på planlegging, men dette har også sine svakheter. Østerud peker på to store svakheter ved en slik oppløsning: Enten utvikles et systemteoretisk begrepskjema som er for abstrakt eller generelt til å styre beslutninger, eller så utvikles et perspektiv som begrenser ambisjonene på gitte vilkår. Dermed vil ikke den nye planleggingsteorien være like operativ, eller den vil oppheve seg selv som planleggingsteori.

Planleggingsteori må verken sees på som en planleggingsmodell eller planleggingsmetodikk. En planleggingsmodell er gjerne en stilisert beskrivelse av en endringsprosess fra første til siste fase. Fra problemdefinisjon, oppgavespesifisering og datainnsamling, via målformulering, retningsanalyse og evaluering, til beslutning, iverksettelse og revidert problemdefinisjon. Planleggingsmetodikken griper inn i denne prosessen med retningslinjer og arbeidsmetoder for å løse eventuelle problemer (ibid). Planleggingsmetodikk kan også være et beslutningsspill som gjensker planleggingsprosessen, hvor teknologi fungerer som en simulering av virkeligheten. Planleggingsteori lar seg derimot ikke forklare like problemfritt. På generelt grunnlag kan planlegging ses på « (...) som et system av strategiske vedtak for å utforme fremtidige handlingsveier» (Østerud, 1979: 12). Planlegging er en strategi for hvordan fremtidige handlingsparametere kan påvirkes gjennom bestemte institusjonelle rammer. Med dette ser vi at planlegging både har et institusjonelt aspekt, hvor man etablerer regler for stabilisering av adferd innenfor endringen, og umiddelbart beslutningsaspekt. Videre ser jeg på Østeruds forklaringer rundt hvilke pretensjoner konvensjonell planleggingsteori har og hvilke spenninger planlegging innehar gjennom egne premisser.

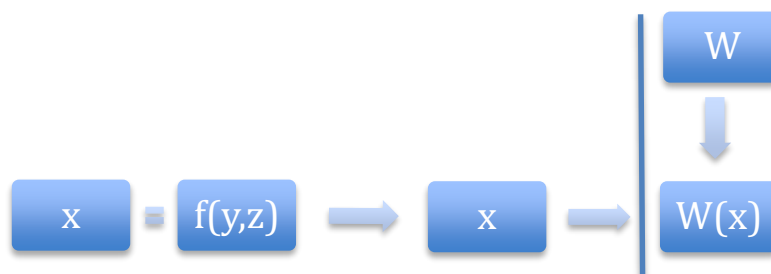
2.2 Teorier om og i planlegging

Østerud påpeker at det kan lønne seg å skille mellom teori «om» planlegging og teori «i» planlegging. Teori om planlegging ser på planleggingsprosessen som en gjenstand, hvor dens egenskaper påvirkes gjennom sosiale fenomen. Denne bygger på

adferdssosiologiske forutsetninger der man ønsker å forklare hvordan beslutningene i en planleggingsprosess faktisk treffes. Men den har også normative varianter som uttrykkes i rasjonalistiske beslutningsteorier, spillteoretiske perspektiver og prinsipper for organisasjonsutforming (Østerud, 1979). Teorier i planlegging har umiddelbar verdi for beslutningstakere og viser seg gjerne i mer begrensede delprosesser av hele planleggingsprosessen. Denne har en positiv eller prognostisk variant, og en normativ eller strategisk form. Prognosen kan enten være stasjonær; skisserer et mulig fremtidsbilde, eller dynamisk; den skisserer et scenario med bestemte reaksjoner på serier av alternative utfall. Østerud viser til arbeid fra 1930-tallet, hvor dette er eksemplifisert gjennom en formal modell, illustrert i figur 2.2 (Østerud, 1979:13). Her «(...) skilles det mellom faktorer som den planleggende aktør kan påvirke («handlingsvariable»: y), ukontrollerte ytre faktorer (z), og slike faktorer som inngår i vurderingen av resultatet (x). Den generelle vurderingen av resultatet uttrykkes da som $W(x)$ » (Østerud, 1979:13).

Figur 2.2:

Faktorer som ledelse kan påvirke



Basert på Østerud, 1979:13.

Mens teorier om planlegging nok har lagt mest vekt på å forklare hvordan vurderinger av utfall fremkommer, og hvilke prosesser som styrer valget av ulike handlingsvariabler, har teorier i planlegging lagt vekt på bestemmelsen av de ukontrollerte faktorene i prosessen.

Med dette som grunnlag bør man, i en planleggingsprosess, se nærmere på prinsipper for prediksjon av de ukontrollerte ytre faktorene. Det finnes to ulike hovedformer for prediksjon av disse; betingede forutsigelser og framskrivning av utviklingstendenser (Østerud, 1979). I planleggingsmodeller kan det finnes en rekke slike prediksjoner, og når disse innebærer forutsigelser om handlingsvalg med gitte vilkår, vil et objektivt perspektiv gjerne ha et mer hypotetisk preg enn for eksempel i naturforskningen. Derfor vil det i denne studien være av større prinsipiell interesse å fokusere på framskrivning av utviklingstendenser til fordel for betingede forutsigelser. Ved en slik form for prediksjon er det særlig tre problemfelter som har særskilt betydning (Østerud, 1979:14-15):

1. Hvilken teknisk fremgangsmåte skal velges? Med grunnlag i tidligere utviklingstrekk kan det settes opp en ligning over variablene i en endringsprosess, som da forlenger et utviklingsmønster i et fremtidig perspektiv. Som et alternativ eller tilskudd kan et kvalifisert utvalg personer bli bedt om å forutsi hva fremtiden vil bringe, slik at man vil få et ekspertpanels meninger om trendutviklingen. I tillegg kan man simulere ulike alternative situasjoner og med dette iaktta utfallet av de mulige hendelsesforløp.
2. Hvilken betydning har de stabile eller variable forutsetningene en trendframskrivning bygger på? Man må spørre seg om hvilke institusjonelle betingelser som er gitt, samt hvilke føringer som ligger utenfor planleggingsvirksomheten. Ligger det føringer fra kommunen som skoleeier eller stat gjennom sentralisert styring? Hva sier forskning og eksperter på fagområdet om en slik type endring?
3. Hvilken betydning har forutsigelsen selv for prosessene som forutsies? Noen prediksjoner er selvoppfyllende, mens andre er selvødeleggende. I noen former for planlegging brukes faktisk dette bevisst; det ligger i planleggingens egen natur at det finnes grenser for hvor godt en endringsprosess lar seg kontrollere.

Med dette kan man konstatere at ved alle former for forutsigelser vil verdienes ukontrollerte variabler i fremtiden være fundamentalt usikre. Tradisjonelt sett har bestemmelsen av planleggingsmodellens z-verdi bestått i å fastslå variablenes

stokastiske egenskaper; variablenes effekt på prosessen spredt over tid, og samtidig utvikle strategier ovenfor disse (Østerud, 1979). Dette kan for eksempel innebefatte og velge det alternativet som gir ønskelig og forventet x-verdi avveid mot risiko. Ved stor usikkerhet rundt en endringsprosess vil en rasjonell planleggingsstrategi forsøke å redusere virkningene av usikre z-verdier (ibid). Dette vil da bety å bygge opp solide beslutningsalternativer som i liten grad er sårbare for variasjoner i ukontrollerte forhold.

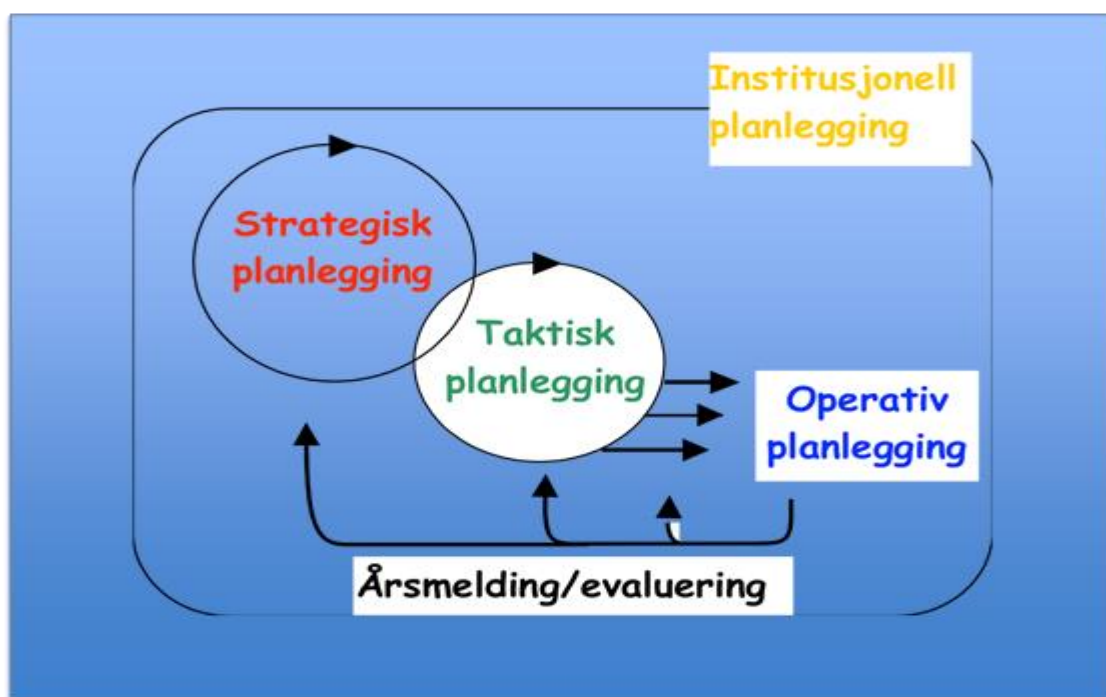
Videre peker Østerud på at man senere i større grad har tatt hensyn til at mange z-variabler er uttrykk for aktørvalg, og at man dermed må ta høyde for et spillteoretisk perspektiv inn i planleggingsmodellene. Her vil en rasjonell planleggingsstrategi som løsning på en politisk spillsituasjon, avhenge av situasjonens, eller spillets, karakter. I det som defineres som kooperative spill er kontakt og samordning en del av handlingsforløpet, mens ved ikke-kooperative spill må man finne definerbare punkter i prosessen uten at koalisjonsdannelser eller annen kontaktform er mulig (ibid). Slik moderne planlegging har utviklet seg vil det være vanskelig å se for seg et ikke-kooperativ spill i det offentlige rom. Og planleggingsaktivitet innehar en viktig kooperativ ressurs i seg selv; mulighetene for å påvirke selve spillets karakter. Dette kan for eksempel være å opprette beslutningsarenaer hvor et ikke-kooperativt utgangspunkt får et kooperativt forløp (Østerud, 1979). Det legges dermed i større grad til rette for at planleggeren ikke bare trenger politisk spesifisering av vurderingsfunksjonen, men at den samhandler strategisk og konstant over tid med planleggingsmodellens ytre variabler.

2.3 Institusjonell planlegging og kontekst

Amdam presenterer begrepet «institusjonell planlegging», og sammenhengene mellom dette og planleggingsnivåene «strategisk», «taktisk» og «operativ planlegging» (Amdam, 2005, 2011). Dette er illustrert gjennom figur 2.3a. De ulike planleggingsnivåene blir presentert som verktøy i kapasitetsbyggende plan- og utviklingsarbeid. Alle organisasjoner og samfunn har en kontekst, og denne vil ofte tilby frihet til å utnytte muligheter og begrense handlinger og utøvelse av kontroll.

Figur 2.3a:

Verktøy i kapasitetsbyggende plan- og utviklingsarbeid



Basert på Amdam, 2011:111.

Innenfor institusjonell planlegging er man opptatt av rammene planleggingen skal foregå innenfor. Dette vil si sammensettingen av lover og regelverk, finansiell støtte med krav til hva pengene skal brukes på, eller rammer organisasjonen selv definerer gjennom planlegging. Amdam peker på to momenter som omhandler den institusjonelle planleggingen og dens gyldighet. Momentene beskriver at institusjonell planlegging:

- gjeld legale rammer for handlingar som rettferdiggjjer den planleggande eininga sin eksistens; og
- kjem til syne i lov- og regelverk, aksept utanfrå, i eigen misjon (eksistensgrunn), plan for eiga planlegging m.m. (Amdam, 2011:117).

I denne studien inngår ikke utviklingsarbeidet i nasjonale og internasjonale program, men det er basert på et samfunnsmessig behov og politisk fokus som i fremtiden trolig vil føre til statlige føringer mot det lokale (Toppe, Vedum og Odnnes, 2013 og Hjemdal, Hareide og Ropstad, 2013). I partnerskapene som oppstår via slike

utviklingsarbeid, må man ha aksept og legitimitet fra to strukturer; den vertikale og den horisontale maktstrukturen. Dette betyr at organisasjonen trenger støtte fra kommune, fylke og stat og ulike styringssystemer i frivillig, offentlig og privat sektor.

Institusjonell planlegging og partnerskap er vanligvis prosesser og strukturer som er opprettet for implementering av program og tiltak. Slik kan institusjonell planlegging forstås som en slags operativ planlegging ved utvikling av implementeringskjeder (Amdam, 2005). Mange lokale utviklingsprosesser gjennomført på bakgrunn av støtte fra regionale eller nasjonale nivåer støtter opp om idéen.

Slik kan partnerskap dannes mellom ulike nivåer, samtidig som liknende relasjoner kan oppstå mellom fylker og utvalgte kommuner, samt mellom kommuner og lokale organisasjoner. Disse relasjonene, eller partnerskapene, gir det som i sum blir definert som implementeringskjeder.

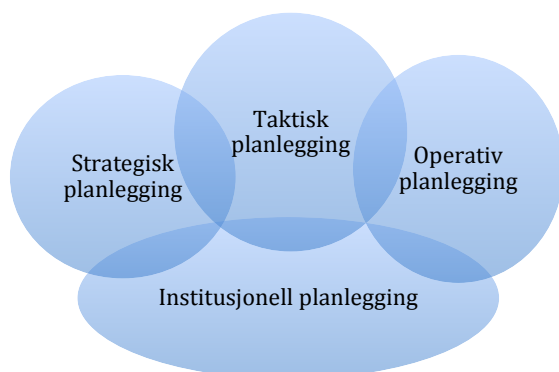
Chrisman og Leslie (1989 i Amdam, 2011) vurderte effekten av et programområde for assistanse knyttet til ulike nivåer i organisasjoner. Her beskriver de tre nivåer i organisasjoner (Chrisman og Leslie, 1989 i Amdam, 2011:119-120):

- Strategisk nivå med strategisk planlegging. Her foregår organisasjonsplanlegging, mulighetsanalyser og finansieringsanalyser.
- Administrativt/taktisk nivå med taktisk planlegging. Her foregår styring og ledelse av finansiering, regnskap, personale og annet.
- Operativt nivå med operativ planlegging. Her foregår produksjon, markedsføring, kontrollrutiner og annet.

Det forklares at yteevnen til organisasjoner ble ulikt forbedret alt ettersom hvilken assistanse de tok imot. Størst nytte hadde organisasjonene av assistanse på taktisk og operativt nivå. Samtidig må det nevnes at de som tok imot assistanse på alle tre nivåene fikk bedre økning i yteevne enn de som kun tok gjorde dette på ett eller to nivå. Dette er også med på å forklare forholdet mellom institusjonell planlegging, strategisk planlegging, taktisk planlegging og operativ planlegging i et utviklingsarbeid. Forholdet er illustrert i figur 2.3b.

Figur 2.3b:

Forholdet mellom institusjonell, strategisk, taktisk og operativ planlegging



Basert på Amdam, 2011:117.

På bakgrunn av dette kan det sies at en organisasjon, både kan og bør planlegge med en fragmentert virkemiddelstruktur, hvor planleggingsaktørene er opptatt av å gi assistanse på ulike nivåer i organisasjonen med passende perspektiver på ledelse og organisasjon. Jeg vil derfor i kapittel 3 se på hvordan ledelsen kan benytte seg av ulike perspektiver på ledelse tilknyttet ulike nivåer av planlegging. Mot slutten av kapittel 3 vil jeg sette planlegging i sammenheng med evaluering, før jeg gjør et kort sammendrag over sammenhengene mellom de ulike planleggingsnivåene og ledelsesperspektivene. Her beskrives individuell og kollektiv kapasitetsbygging med fem variabler knyttet til utviklingsarbeid og de ulike nivåene av planlegging. Dette vil bidra til å understreke viktigheten av å benytte seg av rett virkemiddelstruktur i arbeidet med å lykkes i utviklingsprosjekter.

KAPITTEL 3: Den lærende organisasjonens rammer

«Du greier ganske enkelt ikke å forstå verden eller ordne de fakta som foreligger, med mindre du har en mental modell å gå ut fra. Det må ikke nødvendigvis være den riktige teorien, for du kan alltid forandre den underveis etter hvert som ny informasjon kommer inn. Men du kommer ikke i gang med å lære noe uten et begrep som kan danne utgangspunkt for forventninger eller hypoteser» (Hampden-Turner, 1992:167 i Bolman og Deal, 2009:35). Mentale modeller kan synonymiseres med flere andre betegnelser; kart, tankemodeller, skjemaer, representasjoner, paradigmer, eller kognitive briller. Bolman og Deal (2009) benytter seg av terminologien fortolkningsrammer, eller kun rammer, der rammene beskriver mentale prosesser, et sett av ideer eller antakelser som vi bærer med oss som hjelp til å forstå omgivelsene og dens problemer. Jeg vil i denne studien veksle mellom begrepene «rammer» og «perspektiver». Gode fortolkningsrammer skal gjøre det lettere å forstå hva du står ovenfor, og hva du kan gjøre for utvikling av organisasjonen. Disse er vesentlige av den grunn at det ikke finnes noe fasitsvar der ute, der du trinnvis kan bli geleidet gjennom problemer du kan stå ovenfor. En leder må i stedet bygge seg fortolkningsrammer og ta med seg gode og nøyaktige kart i hodet (Bolman og Deal, 2009).

Utvikling av slike egenskaper hos en leder er ofte kompliserte og tidkrevende. Her kreves det innsats, tid, øvelse og tilbakemelding. Bolman og Deal presiserer at en hovedegenskap hos vellykkede ledere er en enestående iherdighet til det å trekke ut verdifulle momenter ved sine erfaringer, og å oppsøke erfaringer med gode muligheter for utvikling av selvet. I sammenheng med dette hører man ofte at erfaring er den beste læring, men dette er bare en sannhet dersom man reflekterer over erfaringene og trekker læring ut av refleksjonen. I ulike retninger innenfor samfunnsvitenskapene er det utviklet flere tankeretninger, begreper, antakelser og subjektive syn på hvordan ulike samfunnskollektiver skal kontrolleres. I en slik sammenheng vil det være umulig å finne en sti som er den rette for alle. Likevel vil jeg sette et spesielt fokus på Bolman og Deals fire fortolkningsrammer, som beskriver kraftfulle tanker rundt organisasjoners kompleksitet med en forståelig kontekstrelatert tilnærming. De fire fortolkningsrammene tar for seg:

- Fabrikken; den strukturelle rammen
- Familien; human resource-rammen (HR-rammen)
- Jungelen; den politiske rammen
- Tempelet og karnevalet; den symbolske rammen

Videre vil jeg ta for meg disse perspektivene på skolen som organisasjon, og innflytelsen disse kan ha på planlegging av utviklingsprosjekter i skolen.

3.1 Den strukturelle rammen

Strukturelle spørsmål innebærer først og fremst to problemer som må løses i alle organisasjoner: 1) Hvordan skal ansvar fordeles mellom ulike avdelinger og/eller roller? Og 2) hvordan kan den enkeltes innsats samordnes til arbeid mot et felles mål? Disse spørsmålene gir oss et sett av grunnantakelser rundt strukturen i organisasjoner. Fokuset i antakelsene baserer seg på en tro på rasjonalitet og på at en passende fordeling av ansvar og formelle roller vil minimalisere forstyrrende personlige faktorer, samt få individene i organisasjonen til å yte maksimalt. Det må planlegges slik at ansatte plasseres og utformes i riktige roller og relasjoner, slik at det muliggjør arbeid mot felles mål og hensyn til individuelle ulikheter (Bolman og Deal, 2009). Bolman og Deal deler antakelsene inn i seks ulike aspekter forklart i tabell 3.1.

Tabell 3.1:

De strukturelle grunnantakelser

1. Organisasjoner eksisterer for å oppnå fastsatte mål
2. Organisasjoner øker sin effektivitet og yteevne gjennom spesialisering og hensiktsmessig arbeidsdeling
3. Gode former for samordning og kontroll sikrer at individer og team på ulike nivå fungerer godt sammen
4. Organisasjoner fungerer best når personlige preferanser og press utenfra holdes under kontroll ved rasjonell styring
5. Strukturer må utformes slik at de passer til de forholdene organisasjonen fungerer under. Disse forholdene kan være målsettinger, teknologi og kultur
6. Problemer og ulikheter i yteevne skyldes strukturelle mangler og svakheter, og disse kan rettes opp gjennom analyse og omstrukturering

Basert på Bolman og Deal, 2009:73.

Grunnantakelsene kommer til uttrykk gjennom de rådende tilnæringsmåtene til organisasjonsutformingen. Strukturen er rammeverket som fastsetter mønsteret av forventninger og samhandling mellom interne deltakere i organisasjonen. Her skal strukturen understøtte og begrense det organisasjonen er i stand til å oppnå. Forskjeller i struktur i en organisasjon kan oppleves som stor valg- og bevegelsesfrihet på den ene siden, og som sentralisert myndighet og klare kommandolinjer på den andre (Bolman og Deal, 2009). Det er ingen fasit på hva som gir et best resultat eller hvordan mennesker foretrekker at organisasjonen struktureres.

Bolman og Deal presiserer at det finnes spesielt to problemer som oppstår når det kommer til strukturell utforming: hvordan arbeid skal fordeles (differensiering), og hvordan skal de enkeltes innsats koordineres etter at ansvaret er fordelt (integrering)? Arbeidsfordelingen er nøkkelen til en effektiv organisasjon. Men det å utforme ulike roller og opprette avdelinger og andre enheter, kan også skape problemer i samordning og kontroll. Opprinnelsen til enhver institusjonell orden ligger i typeinndelingen av individenes adferd (Berger og Luckmann, 2000). Dette innebærer deling av spesifikke mål og adferdsmønstre i organisasjonen. I utgangspunktet vil fordeling av arbeid til enkeltindivider gi spesialiseringsfortrinn, men samtidig blir det vanskeligere å sikre at de enkeltes innsats skaper helhet. En suboptimalisering kan oppstå, der en enkelt enhet kan fokusere for mye på egne mål og oppgaver, og den vil dermed miste det overordnede målet av syne (Bolman og Deal, 2009). Innsatsen kan bli fragmentert og yteevnen dermed redusert.

En riktig balanse mellom vertikal og horisontal samordning er også viktig på veien mot en effektiv organisasjon. Dette må ta utgangspunkt i det endelige målet, hvilke omgivelser organisasjonen fungerer i, kvalifikasjonene til organisasjonens medarbeidere og tilgjengelige ressurser som tid, økonomi og andre bestemmende faktorer (ibid). Vertikal styring beskriver ledelse og kontroll ovenfra og ned. Den øverste ledelsen vil koordinere og kontrollere arbeidet til underordnede ved bruk av virkemidler som regler og retningslinjer, formell myndighet, samt bruk av planleggings- og kontrollsystemer. Forutsetningen er at de underordnede er villige til å følge ordre ovenfra (ibid). Dette gir god kontroll og oversikt over organisasjonens vei mot målet. I denne forbindelse er det ofte behov for en mer desentralisert og interaktiv horisontal samordningsform, hvor initiativ og kreativitet får et friere rom å

utfolde seg i. Horisontal samordning kan ofte gi bedre resultater, men prisen for dette kan være mer bruk av tid og krefter (ibid). Her kan for eksempel møtevirksomhet, prosjektgrupper og stillinger med samordningsansvar være virkemidler. En tydelig vertikal samordning blir generelt ansett som det beste i organisasjoner der forholdene er stabile og oppgavene er forutsigbare og klare. Horisontal samordning passer best ved mer komplekse oppgaver som skal løses i skiftende omgivelser som kan være preget av turbulens. Med dette kan det sies at det ikke finnes noe som kan kalles en ideell struktur. Alle organisasjoner må forholde seg til gitte interne og eksterne parametere som definerer organisasjonens sosiale arkitektur. De ulike parametere og disses strukturelle påvirkning er (Bolman og Deal, 2009):

- Størrelse og alder: kompleksitet og formalisering av organisasjonen øker med størrelse og alder
- Kjerneprosessen: prosessene som står sentralt for virksomheten tilpasses strukturen
- Omgivelsene: omgivelsene definerer organisasjonens samordningsform
- Strategi og mål: graden av strategisk klarhet og konsistens påvirker strukturell fleksibilitet
- Informasjonsteknologi: påvirker hvor flat, fleksibel og desentralisert strukturen kan være
- Ansattes egenskaper: høy utdanning og faglig dyktighet søker større autonomi og rom for egne tolkninger

3.1.1 Taktisk planlegging i et strukturelt perspektiv

Amdam påpeker at et viktig krav til ledelsen under planprosessen innunder taktisk planlegging er at den kan organisere, prioritere, mekle og inngå kompromiss. Den taktiske planleggingen gjelder den formelle styringen av en organisasjons ressurser gjennom handlingsprogram budsjett, regnskap og regler. Dette kommer til syne gjennom organisasjonsdesign, avdelinger, stillinger, delegering, koordinering og samarbeid (Amdam, 2011). Planprosessen bør derfor ha et todimensjonalt syn på makt og fokus på den politiske prosessens beslutningskraft. Dette vil gi oversikt over makten over kobling av problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmyndighet.

Disse momentene legger føringer for hva som bør være med i den taktiske planleggingens planinnhold. Først må den definere utviklingsprosjektet, tiltak, aktiviteter og ønsket endring. Det må da konkretiseres ved å se nærmere på bakgrunn, formål, målsetting, innhold, organisering, ansvarsfordeling og gjennomføring. Det vil da utarbeides delmål på bakgrunn av strategiske hovedmål, som videre fører til taktiske beskrivelser av hvordan man skal oppnå hvert enkelt mål. Det er disse målene og taktikkene som skal defineres i avdelingsplaner eller taktiske planer for prosjektet (Bjølseth, 2007). Det blir viktig å skille mellom hva ledelsen kan gjøre selv, hva ledelsen må gjøre sammen med andre, og hva kun andre i organisasjonen kan gjøre. På det taktiske nivået av planlegging kan det derfor bli viktig for ledelsen å benytte seg av et strukturelt perspektiv på organisasjonen for å få til dette.

Med disse kravene til planinnholdet og -prosessen vil taktisk planlegging bidra til å redusere omfanget og intensiteten av interessekonflikter rundt ressursbruk på enkelte nivå, og mellom ulike nivå. Videre vil den taktiske planleggingen i stor grad legge til rette for at ledelsen skal kunne identifisere nøkkelaktørene i utviklingen, og styrke svakt organiserte grupper slik at de bedre kan ta vare på organisasjonens interesser (ibid). Den kan også bidra til å fremme en fleksibel organisering basert på nettverk og partnerskap på tvers av faggrupper i organisasjoner, og eventuelt opprette nye team med ansvar for delprosjekter innenfor hovedprosjektet. Her er det viktig at man også setter opp sammenbindende handlingsprogram mellom samarbeidende aktører, noe taktisk planlegging også kan legge til rette for. Dette vil kunne skape bevissthet over organisasjonens interne og eksterne parametere beskrevet i kapittel 3.1. Dette definerer organisasjonens sosiale arkitektur; størrelse og alder, kjerneprosesser, omgivelser, strategi og mål, informasjonsteknologi og de ansattes egenskaper. Planlegging i et slikt perspektiv, og med bevissthet over disse parameterne, vil kunne bidra til balanse mellom den vertikale og horisontale samordningen. Dette vil ofte føre til gode svar på spørsmålene rundt differensiering og integrering i organisasjonen. Målet er da at man unngår suboptimalisering og at man klarer å utnytte oppståtte spesialiseringsfortrinn i handlingsrommet gjennom strukturperspektiv på planlegging.

De overnevnte momentene i planprosessen sammenfaller godt med det Jacobsen (2012) beskriver innunder strategi E. Utviklingsprosessen forklares slik at man starter

med endring av de formelle og strukturelle forholdene i organisasjonen. Med dette vil de umiddelbare endringer i mål og strategi, teknologi, og formell struktur skape utvikling i maktforhold og organisasjonskultur over tid (Jacobsen, 2012). Ulike tidsperspektiver mellom ledelse og ansatte rundt endringsinnholdet kan bli en sterk kilde til motstand mot endring. Her kan det være enighet om selve endringen, men ulike meninger om hvor lang tid man trenger på endringen kan føre til opposisjoner. Dersom lederen ikke klarer å være tydelig nok i formidlingen av endringsbehovet kan det fort oppstå apati, og en følelse av nytteløshet. Dette er viktig for å redusere motstand mot endring. Det er viktig å skape en opplevelse av at det er nødvendig å planlegge og handle innenfor et kortere tidsperspektiv (ibid). I forbindelse med revolusjonære endringer, endringer som oftest vil omfatte store deler av en organisasjonen, må ledelsen operere med et slikt tidsperspektiv. Revolusjon oppleves som et sjokk, og det oppstår et brudd i den stabile omgivelsen organisasjonen operer i. Dette vil være en stor utfordring for den som skal lede en slik endringsprosess. Det oppstår en kompliserende sammenheng til endringens innhold og tidsperspektiv knyttet til planleggingen. Dette er viktig for ledelsen å være bevisst på. Formelle elementer som struktur, strategi og systemer er ofte designet av ledelsen, og disse vil derfor ofte være enklere å endre på for ledelsen til fordel for et ensidig fokus på kulturendring.

3.2 Human resource-rammen

Human resource (HR) fokuserer på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med- og for hverandre. Det finnes to ytterpunkt i synet på forholdet mellom organisasjonen og dens ansatte. Den ene siden ser på individet som et objekt som kan utnyttes av organisasjonen, mens den andre ser at individets og organisasjonens behov kan forenes; den enkelte kan utfolde sine evner og kunnskaper, samtidig som organisasjonen tjener på dette (Bolman og Deal, 2009). HR-rammen baserer seg, som den strukturelle rammen, på et sett med grunnantakelser som belyser dette forholdet. Disse er forklart i tabell 3.2.

Med disse antakelsene om HR-rammen kan man begynne å definere hva som må til for å utøve en bedre HR-ledelse. Som leder i enhver organisasjon ønsker man å dra nytte av dyktige, motiverte, lojale og selvstendige medarbeidere. Med dette unngår man uønskede kostbare feil eller at det skjer uventede lojalitetsbrudd. Enhver organisasjon har sin særegne struktur og kultur, men de fleste bygger på ulike varianter av et sett med strategier for å skape en velfungerende arbeidsplass.

Tabell 3.2:

Human resource-grunnantakelser

1. Organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov, og ikke omvendt
2. Enkeltmennesker og organisasjoner er avhengige av hverandre. Organisasjonen trenger idéer, energi og talent, mens mennesker trenger muligheter, lønninger og framtidsutsikter
3. Dersom den enkelte eller systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil enten den ene eller begge lide for det. Den enkelte blir utnyttet eller vil selv prøve å utnytte systemet, eller i verste fall vil det gå ut over begge parter
4. En god tilpasning er det beste for begge parter. Den enkelte finner et meningsfullt og tilfredsstillende arbeid, mens systemet får menneskelig talent og den energien den behøver

Basert på Bolman og Deal, 2009:150.

Første trinn er å bygge opp og innføre en HR-filosofi i organisasjonen. Her må det tydeliggjøres hva som er kjernen i organisasjonens forståelse av ledelse av mennesker og hvordan menneskene skal behandles. Filosofien må deretter gjøres om til ledelsessystemer og gjennomføres i praksis. Denne filosofien gir en generell veiledning i hverdagen; praksis gjør tankene om til realitet. Videre er det ekstremt viktig som leder å ansette de rette medarbeiderne i de rette rollene. Gode organisasjoner vet hvilke mennesker de er ute etter, og ansetter de som passer inn. Dette prinsippet resulterer i at det å velge de rette medarbeiderne gir de rette resultatene. Ledelsen må vite hva som ønskes, og samtidig være selektiv i utvelgelsesprosessen.

For at organisasjonen skal forholde seg stabil er det også viktig å beholde kontinuitet i personalet. Høy gjennomtrekk vil påvirke produktiviteten fordi nykommeres manglende erfaring og kompetanse ofte kan øke andelen av feil og reduksjon i

effektivitet. Det å sørge for god jobbsikkerhet, gi gode og realistiske lønnsbetingelser og gjøre interne forfremmelser kan være gode momenter rundt det å stabilisere gjennomtrekk i organisasjonen.

Mange organisasjoner unnlater seg å investere i utvikling av menneskelig kapital. Økonomiske kostnader rundt slike tiltak kommer ofte umiddelbart og gjør det vanskelig å måle verdien opp imot noe mer langsiktig og abstrakt, noe som utvikling av kunnskap og ferdighet er. HR-orienterte organisasjoner vet samtidig at opplæring er en kontinuerlig prosess på arbeidsplassen. Effektiv bruk av ansatte som mentorer som kan lære opp andre, et ledelsessystem som lar ansatte få utprøve sine kunnskaper og ferdigheter, og gode forhold mellom organisasjonen og dens omgivelser er alle viktige faktorer i tilknytning til å utvikle personell i organisasjoner.

I sammenheng med dette kan det være effektivt å gi de ansatte større myndighet. Virkemidler som det å gi informasjon og støtte, stimulere selvstendighet og medvirkning, omforming av arbeidsoppgaver, fremme selvstyrte team og det å fremme større likhet kan være virkemidler som gir et signal om tillit og et skapt incentiv for de ansatte til å gjøre en god innsats. Det å gå inn for et større mangfold kan også være et tiltak for å bedre HR-ledelsen. En god arbeidsplass går inn for å behandle alle ansatte bra; arbeidstakere og ledere, kvinner og menn, unge og gamle, samt uten hensyn til etnisk bakgrunn og opprinnelse. Det å nedvurdere bestemte grupper som arbeidskraft kan gjøre organisasjonen mindre attraktiv og dermed også mindre effektiv. Organisasjonen må være nødt til å ta denne ideen alvorlig og bygge den inn i den daglige administrasjonen. Denne er også med på å påvirke de andre strategiene for en velfungerende arbeidsplass.

I det de enkelte medarbeiderne finner tilfredsstillende og mening i sitt arbeid, nyter organisasjonen godt av dette ved å effektivt kunne nytte seg av deres evner og krefter. I motsatt fall kan det føre til tilbaketrekking, motstand eller opprør. I en slik situasjon vil alle parter lide. De overnevnte strategier vil derfor kunne være med på å forbedre forvaltningen av menneskelige ressurser internt i organisasjonen. Trolig vil ikke en enkelt av disse strategiene være fullt ut effektiv på egenhånd, men en organisasjon som setter fokus på en helhetlig strategisk tilnærming til HR vil oppnå gode ideer og praktiske metoder i sin utviklingsutvikling. Samtidig vil dette ofte skje med

tilbakevirkende kraft, hvor en god utvikling av organisasjonen vil generere en mer helhetlig og effektiv HR-praksis til organisasjonens beste.

3.2.1 Operativ planlegging i et human resource-perspektiv

God operativ planlegging kan sikre både ledelsens arbeid med differensiering og integrering, samt at forholdet mellom den vertikale og horisontale samordningen optimaliseres. Amdam påpeker at operativ planlegging bidrar til partnerskap som regulerer et ansvarsforhold mellom aktørene i organisasjonen. Dette skapes ved å gjennomføre flere synlige individuelle og kollektive aktiviteter. Med utgangspunkt i taktisk planlegging kan team i organisasjonen videre bidra til å utvikle operative måldokument eller handlingsplaner. Disse skal konkretisere elementene i satsningsområdene som skal prioriteres innenfor et tidsaspekt på maksimum ett år (Bjølseth, 2007). Operativ planlegging gjelder dermed først og fremst den daglige planleggingen av mennesker som iverksetter tiltak, og organisasjonens handlinger i form av prosjektutvikling, tiltak og daglig drift. Dette kommer til syne i teambygging gjennom målsettinger, delegering, kommunikasjon og konflikthåndtering. I sammenheng med dette trekkes det frem to krav til dokumentinnholdet ved slik planlegging (Amdam, 2011:174):

- Konkretisering av forhold som bakgrunn, formål, målsetting, avgrensning, styring, finansiering, gjennomføring, drift, kvalitetssikring, rapportering med mer er nødvendig for operative handlinger
- Handlingskontrakter må foreligge for de operative handlingene som forutsetter samarbeid og fordeling av arbeidsoppgaver mellom flere autonome aktører

De to kravene blir dermed viktige i planleggingsarbeidet i et HR-perspektiv. Viktige momenter i planleggingen blir ledelsens forståelse av ledelse av mennesker og hvordan menneskene skal behandles, ansette de rette menneskene i de rette rollene, beholde organisasjonen stabil, investere i utvikling av menneskelig kapital, gi de ansatte større myndighet, og gå inn for et større mangfold i organisasjonen. Bevissthet over disse perspektivene knyttet til planlegging vil kunne legge til rette for å redusere omfanget og intensiteten av interessekonflikter om ressursbruk i organisasjonen.

Momentene ved operativ planlegging kan knyttes til det Bolman og Deal beskriver i HR-perspektivet om effektiv bruk av ansatte som mentorer, å benytte seg av rette folk i rette roller, og å gi de ansatte større myndighet. Operativ planlegging i et HR-perspektiv vil dermed etterstrebe idealet om at individets og organisasjonens behov kan forenes, der den enkelte kan utfolde sine evner og kunnskaper, samtidig som organisasjonen nyter godt av individets handlinger. På dette plannivået må mål og tiltak for utvikling utvikles som en følge av en grundig analyse av organisasjonen. Dette kan også settes i sammenheng med formalmodellen i teorier «om» planlegging i figur 2.2 (Østerud, 1979). Den operative planleggingen sammenfattes slik at prosessen bør legge vekt på produksjon, ytelse og iverksetting basert på pragmatiske diskurser som er knyttet til faktavurderinger, nyttekalkuleringer og kollektive prioriteringer.

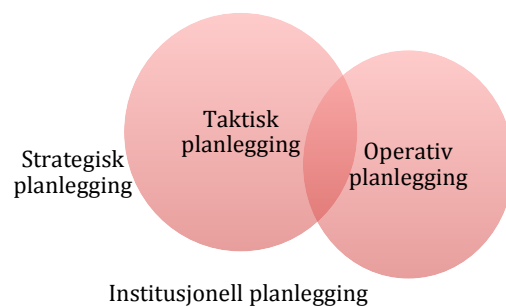
Dersom man ser nærmere på Jacobsens planlegging innenfor strategi O, ser man at denne skiller seg fra planlegging i et strukturelt perspektiv og strategi E. Planlegging i strategi O baserer seg, som i strategi E, på at det formuleres en visjon; en grunnleggende formulering av hvorfor man skal endre seg, og hva man ønsker å oppnå. Men her er det også slutt på de fleste likhetene. Strategi O betrakter planlegging som en ikke-lineær prosess (Jacobsen, 2012). Planleggingen er en serie av sammensatte delbeslutninger som henger sammen med andre sammensatte beslutninger i andre deler av skolen. Når det tas beslutninger ett sted vil det ha følger for andre deler man ikke kan forutse. I en slik sammenheng er det viktig å se på planlegging mer som en prosess enn et resultat. Å planlegge blir å iverksette mindre tiltak, evaluere disse, og så bestemme om de skal fortsette eller ikke. I en slik planleggingsprosess er det viktig med kontinuerlig kontroll av visjon, eksperimentering og evaluering (ibid). Gjennom kontroll på en slik prosess kan gevinsten komme i form av mange små seire som til slutt skaper en stor. Planleggingen oppleves som en kontinuerlig prosess som er knyttet tett opp til konkrete tiltak, noe som også kan gi en gevinst i form av bedret utviklingsklima i skolen som helhet.

Amdam forklarer videre at planleggingen bør ha et endimensjonalt syn på makt; makten til å kontrollere at gjennomføringen blir mest mulig i samsvar med det intenderte (Amdam, 2011). Innunder en slik type planlegging anbefales det at

planleggerne er programmerere, og at disse er ansvarlige for standardisering, regulering, optimering, analysering og administrering. Dette skal bidra til å redusere omfanget og intensiteten av faktakonflikter, skape partnerskap som regulerer ansvar mellom aktørene i organisasjonen, og fremme kontroll over ressursene og makt til å bedre egen situasjon. Samtidig kan kontinuerlig kontroll av visjon, eksperimentering og evaluering gi nye krav til beslutningsdyktighet og -mandat i organisasjonen. Består planleggingen av sammensatte delbeslutninger må det nødvendigvis planlegges operativt inn mot nye handlinger og prosjekter innenfor rammene til hovedprosjektet. Man kan si at operativ planlegging underveis i en utviklingsprosess bygger på taktisk planlegging og er illustrert i figur 3.2.1. Dette skjer gjennom mindre delbeslutninger og rask handling som har effekt på andre deler av utviklingsprosessen.

Figur 3.2.1:

Operativ planlegging utbygget fra taktisk planlegging



Basert på Amdam, 2011.

3.3 Den politiske rammen

Politikken og dens dynamikk er et perspektiv som lederen er avhengig av å kunne se inn i. I enhver organisasjon vil det være flere som ønsker seg innflytelse over fordelingen av det som oppfattes som goder og byrder. Det vil alltid være individuelle krefter og/eller gruppeinteresser i en organisasjon som ønsker å påvirke hva som foregår i organisasjonen, og noen av disse har større gjennomslagskraft. Det er viktig

for ledere å ha kjennskap til de politiske maktprosessene som foregår i organisasjonen. Ledere kan få et bedre innblikk i maktspillet dersom de er gode til å oppdage nettverk og koalisjoner, og å selv skape slike. Faktorene som er bestemmende for det politiske liv innad i organisasjoner skaper også politisk dynamikk innenfor og mellom økosystemer i samfunnet. Ulike organisasjoner konkurrerer om knappe ressurser og forfølger egne interesser og målsettinger. Dette gjelder også skolesystemet. Familier vil at barna skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter for at de skal kunne lykkes videre i livet. Næringsliv behøver velkvalifiserte og velutdannede arbeidere. Økonomer og samfunnsanalytikere understreker viktigheten av humankapital. Lærere vil ha høyere lønn og bedre vilkår rundt arbeidsforhold, teknologi og tidsressurser. Skattebetalerne vil kutte unødvendig betaling og holde utgifter nede. Alle mener at skolene burde være bedre, men ingen er enige om hvordan den skal bli det. Skolesektoren er et komplekst økosystem.

Den politiske rammen i Bolman og Deals organisasjonsteori baserer seg på fem grunntanker forklart i tabell 3.3. Her beskrives organisasjoner som en kaotisk og turbulent praksis, der det stadig er kamp mellom individuelle interesser og gruppeinteresser.

Tabell 3.3a:

De politiske grunnantakelser

1. Organisasjoner er koalisjoner av ulike individer og ulike interessegrupper
2. Det vil alltid være varige motsetninger mellom disse medlemmene når det kommer til verdier, overbevisninger, kunnskaper, ferdigheter, interesser og virkelighetsforståelse og –oppfatning
3. De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe goder som penger, tid og handlefrihet. Hvem skal få hva?
4. Ressursknapphet og varige motsetninger gjør konflikter fremtredende i organisasjonens daglige liv, og dette gjør makt til en viktig faktor
5. Målsettinger og beslutninger vokser frem gjennom forhandlinger og kompromisser mellom ulike interessegrupper som alle jobber mot sine interesser

Basert på Bolman og Deal, 2009:226-227.

Med et politisk perspektiv på organisasjoner forsøkes det å forklare universelle politiske prosesser, hvorfor disse ikke kan elimineres, og hvordan de kan håndteres på en god måte. Her vil koalisjoner være verktøy for maktutøvelse, og forholdet mellom maktutøvelsen og myndigheten eller mandatet vil skape spenninger mellom ulike koalisjoner, individuelt eller gruppevis (Bolman og Deal, 2009). Ledere (makthavere) vil til enhver tid forsøke å ha alt under kontroll, mens motstand (partisaner) kan skapes ved at andre koalisjoner forsøker å påvirke systemet for å nå gjennom med sine synspunkter. Slike konflikter er vanlige i organisasjoner og jeg vil se nærmere på dette videre i kapitlet.

På alle nivåer i en organisasjon dannes det allianser fordi ulike medlemmer har felles interesser og verdier, og mener at de kan oppnå mer i et felleskap enn på egen hånd (ibid). For å oppnå sine målsettinger er alliansene avhengige av makt.

Maktperspektivet er vanskelig å definere på en kort og presis måte, spesielt opp imot organisasjonsteori. Likevel vil jeg presisere «strukturteoretikere» som autoritetsfokuserte, der den lovlige formelle retten til å ta beslutninger er bindene for andre. I følge dette synet tar ledere rasjonelle avgjørelser ut i fra mål og intensjon, sørger for at beslutningene gjennomføres i praksis, og vurderer hvor godt de underordnede gjennomfører beslutningen. Fra «HR-teoretikere» legges det derimot mindre vekt på makten og mer på myndiggjøringen og mandatet. Det fokuseres mer på autoritetens begrensinger og på innflytelsesformer som fremmer gjensidighet og samarbeid (ibid). Ønsket er at deltakelse, åpenhet og samarbeid vil erstatte makt som verktøy. Man bør likevel ikke avskaffe makt som begrep, men heller vende det til et mer positivt ladet begrep der man kan nytte seg av deltakelse, åpenhet og samarbeid på en slik måte at makten oppfattes som dette. Foucault (1975 i Bolman og Deal, 2009) sa: «Vi må slutte å beskrive makt i negative ordelag bestandig, (for eksempel at den) er ekskluderende, undertrykkende. I virkeligheten er makten produktiv – den produserer virkelighet» (Foucault, 1975:12 i Bolman og Deal, 2009:234).

Makthavere og partisaner som motstridende roller i en organisasjon er ofte politisk sentrale både på jobben og ellers i samfunnet. Makthaverne har rett, i kraft av sin posisjon, til å ta beslutninger som er bindende for underordnede medlemmer i organisasjonen. Ethvert medlem som ønsker å påvirke nedenfra og opp kan beskrives som en potensiell partisan, der de kan være igangsettere av påvirkning, og mål for

eller mottakere av sosial kontroll ovenfra (Bolman og Deal, 2009). Dersom partisanenes opposisjon blir så sterk at den kommer ut av kontroll, kan maktsystemet falle sammen. Balanseforholdene i et slikt maktsystem påvirkes av flere faktorer og kilder til makt. Disse er forklart nærmere i tabell 3.3b.

Tabell 3.3b:

Kilder til makt

- Posisjonsmakt, eller myndighet, kommer ut av posisjoner som gir legitim autoritet på gitte nivå. Her er det like nyttig å ha tilhørighet til den rette enheten eller avdelingen som det å ha den rette jobben.
- Kontroll over belønninger forklarer mulighet til å framskaffe jobber, penger, politisk støtte eller andre former for belønning.
- Makt gjennom tvangsmidler baserer seg på muligheten til å bruke makt gjennom å tvinge, blokkere, gripe inn eller straffe for å oppnå sine ønsker.
- Riktig informasjon og fagkunnskap er også selvsagt et viktig maktmiddel. Her er utvikling av kulturell og sosial kapital viktige momenter for å utvikle makt og maktposisjoner.
- Renommé er et resultat av ekspertise innenfor ulike felt. På nesten alle områder kan man bygge seg opp et rykte på grunnlag av det man har utrettet opp igjennom årene.
- Enkelt personer som er attraktive og sosialt dyktige, med menneskelige kvaliteter som karisma, energi, utholdenhet, politisk talent, talegaver, evne til å uttrykke seg har makt, uavhengig av andre kilder. Dette beskriver den påvirkningen du har som person, fordi folk liker deg eller ønsker å være lik deg; lederen som rollemodell.
- Allianser og nettverk er viktige fordi det kan være lettere å utrette noe dersom man har allierte i organisasjonen. Ledere som bruker for liten tid på nettverksbygging sliter med å få ting gjort i organisasjonen. Lederne som er dyktige i å bygge opp og pleie sine forbindelser har bedre forutsetninger for å bedre effektiviteten.
- Fortolkningsmakten gir lederen mulighet til å drive meningsdannelse, og det å utforme myter som uttrykker identitet, grunnsyn og verdier. Sett med positive øyne vil dette kunne føre til mening og håp. Med et mer kynisk perspektiv vil handlingene se ut som overtalelse og manipulasjon.

Basert på Bolman og Deal, 2009:235-237.

Kildene til makt påvirker beslutningsevnen til makthaverne på den ene siden og partisanene på den andre. Ser man på ledere i myndighetsposisjoner som kun støtter seg på posisjonsmakten, vil de ofte møte motstand og kan i verste fall bli omgått, utmanøvrert eller overkjørt av andre som utnytter seg av andre maktkilder (Bolman og Deal, 2009). Det flytende forholdet mellom makthaverne og partisanene, og

hvordan de tilnærmer seg de ulike maktkildene påvirker den kontinuerlige maktfordelingsprosessen i organisasjonen, der maktforholdet stadig forandres.

I den politiske fortolkningsrammen problematiseres ofte kombinasjonen av knappe ressurser og motstridende interesser i organisasjonen. Dette skaper konflikter, og oppfattes som normalt og uunngåelig i et politisk perspektiv. I dette perspektivet er ikke nødvendigvis konflikter sett på som et negativt fenomen. Bolman og Deal beskriver at konflikter utfordrer status quo og stimulerer interesse og nysgjerrighet. Konflikter er roten til personlige og sosiale endringer i organisasjonen, og det fører til kreativitet, nytenkning og nyskaping.

Konfliktene vil oppstå, særlig i grenseområdene mellom ulike grupper eller grupperinger. Horisontale konflikter oppstår ofte mellom avdelinger eller divisjoner, mens vertikale konflikter ofte oppstår mellom ulike nivåer i organisasjonen. Utfordringen for ledere er å erkjenne og takle ulike interessekonflikter som kan oppstå på arbeidsplassen. Her må lederen opptre som en overbevisende talsperson ovenfor gruppene eller individene på en arena hvor mange spillere med ulike synspunkter og verdier møtes. Lederen må ha forhandlingsevne, slik at den kan bygge opp allianser eller oppnå avtaler som gir fremgang for deres egne grupper eller individer. For å løse konflikter som oppstår i organisasjonen gjør lederens ferdigheter som politiker seg gjeldene. Bolman og Deal peker på fire hovedmomenter for å løse de politiske oppgavene som leder i en organisasjon: 1) «oppstilling av handlingsplan», 2) «kartlegging av det politiske terrenget», 3) «nettverks- og koalisjonsbygging», samt 4) «kjøpslåing og forhandling». Det å skape en struktur i problematikken for å løse konflikter er viktig.

Handlingsplaner angir et mål og gir en planlagt serie av aktiviteter og handlinger. Handlingsplanen bør fokusere på en visjon som balanserer langsiktige interesser til involverte parter mot hverandre, samt en strategi for hvordan denne visjonen skal settes ut i praksis. En visjon uten en strategi forblir en illusjon. Lederen må stake ut kursen samtidig som den ivaretar interessene til de aktuelle interessentene på en god måte. En god egenskap for lederen i et slikt scenario er evnen til å vite hvordan andre tenker og hva de er opptatt av. Kanter (1983 i Bolman og Deal, 2009) beskriver denne evnen slik: «*Samtidig som de innhenter informasjon, kan gründere og igangsettere også «så frø» – de kan etterlate kimen til en idé og så la den spire og blomstre slik at*

den begynner å spre seg i systemet fra mange kilder, ikke bare fra der den opprinnelig kom fra» (Kanter, 1983:218 i Bolman og Deal, 2009:248).

Videre må man kartlegge det politiske terrenget. Lederen må først og fremst finne ut hvor de uformelle kommunikasjonskanalene fører. Deretter må lederen finne de viktigste politiske påvirkningsagentene, eller partisanene. Videre behøves en analyse av mulighetene for mobilisering av interne og, dersom det er behov, eksterne aktører. Til slutt må man foregripe de strategier som de involverte kan forvente å anvende for å løse konflikten (Bolman og Deal, 2009).

Med dette er det neste steget å bygge nettverk og koalisjoner. Ofte kan det mangle effektivitet i en organisasjon på grunn av ledes manglende tillit til relasjoner og for sterk tro på egen fornuft og kapasitet. Her er det viktig for lederen å finne frem til de relevante relasjonene; Hvilke aktører bør man å påvirke? Videre må lederen kartlegge hvem som kan tenkes å gjøre motstand, hvorfor, og hvorfor så sterkt. Dette kan definere hvor ledelsen kan komme til å bli utfordret (ibid). Herfra er det viktig å bygge relasjoner til potensielle motstandere der det er mulig, og dermed legge til rette for god kommunikasjon, opplæring og forhandling. Dersom dette viser seg å være en vanskelig jobb må lederen velge ut mer subtile eller kraftfulle metoder.

I et politisk perspektiv er kjøpslåing sentralt i beslutningsprosesser. Det må alltid forhandles når to eller flere parter med felles interesser på enkelte områder og motstridende interesser på andre, dersom det er behov for å komme til en enighet i en konflikt. Valget mellom det å skape verdier og kreve verdier kan oppstå.

Verdiskapere ser det slik at forhandlere bør være oppfinnsomme og samarbeidsvillige for å oppnå en vinn-vinn-situasjon. Verdikrevere ser på dette som noe naivt og ser på en forhandlingssituasjon som en knallhard kjøpslåingsprosess der man må gjøre det som skal til for å vinne mest mulig (ibid).

Bolman og Deal peker på verdiskaping som det mest effektive i en konflikt. Det er da viktig å skille mellom mennesker og selve konflikten, hvor lederen må unngå at partene går inn for å overvinne eller skade hverandre. Samtidig er det strategisk smart å fokusere på interesser og ikke på posisjoner. Dersom man kjører seg fast i en posisjon, overser man kanskje bedre måter å nå målet på. Videre bør man tenke ut alternativer som kan gi gevinst for begge parter i en konflikt. Flere alternativer øker

sjansene for et bedre resultat i en slik situasjon, og man bør derfor ikke gå for den første og beste tanken. Til slutt bør man som leder insistere på objektive kriterier (ibid). Dersom alle parter er klar over og anerkjenner objektive kriterier som er satt på forhånd, kan det skapes optimisme og fremdrift i, for eksempel, kompromiss- eller forhandlingssituasjoner.

3.3.1 Strategisk planlegging i et politisk perspektiv

Strategisk planlegging handler mye om analyse av sterke og svake sider i organisasjonen, muligheter og trusler i fremtiden, og fastsetting av en visjon om en ønsket framtidssituasjon (Amdam, 2011). Bjølseth påpeker videre at strategi, i denne sammenheng, «(...) er en beskrivelse av virkemidlene (tiltakene, aktivitetene, ressursbruken) i grove trekk for hvert av hovedmålene for virksomheten (konsernet, etaten, bedriften) som helhet» (Bjølseth, 2007:24).

I plandokumentet må det komme frem hvilke innsatsområder og strategier som skal benyttes for å nå denne framtidssituasjonen. Hver strategi bør beskrives med bakgrunn, behov og hva man konkret ønsker å oppnå. Videre bør den omhandle beskrivelser av samarbeid og organisering, kostnader og finansiering, forventede flaskehalsar og måter å håndtere de på, forventede positive og negative konsekvenser av den strategiske handlingen, samt konkrete tiltak og aktiviteter i prosjektet (Bjølseth, 2007). Dette understrekes også av grunnleggende litteratur omhandlende strategiutvikling og strategisk ledelse (Lund og Lorentzen, 1990; Løwendahl og Wenstøp, 2002; Roos, von Krogh og Roos, 2010).

Kravene som settes til den strategiske planleggingen kan også knyttes til det Østerud påpeker om prinsipper for prediksjon av ukontrollerte faktorer. Det kan finnes en rekke slike prediksjoner, men det viktige er å fokusere på framskrivning av utviklingstendenser til fordel for betingede forutsigelser for å møte utfordringer i utviklingsprosessen, da både prediksjon av eksterne og interne forhold. Jacobsen (2012) viser til to formaliserte eksempler på slike analytiske tilnærminger tilknyttet sin strategi E; PEST- og SWOT-analyse. Analysene er illustrert i tabell 3.3.1.

Tabell 3.3.1:

PEST- og SWAT-analyse

PEST:

- P): Politiske og juridiske forhold hvor lovgivning, regulering og skattemessige forhold analyseres
- E): Økonomiske forhold hvor konjunkturer, rentenivå og inflasjon analyseres
- S): Sosiokulturelle forhold hvor demografiske bevegelser, holdninger blant brukere, bosetting og utdanningsnivå analyseres
- T): Teknologiske forhold hvor tilgang på teknologi og innovasjonsarbeid analyseres

SWOT:

- S): Styrker internt knyttet til ulike ressurser, teknologi og kulturell kapital analyseres
- W): Svakheter internt knyttet til mulig manglende kompetanse, gammelt utstyr og lokaler og uhensiktsmessig struktur og koordinering
- O): Muligheter eksternt hvor fremvoksende marked og samfunnsmessige behov analyseres
- T): Trusler eksternt hvor nye reformer, lovgivning eller annet truer organisasjonens virksomhet på ulike måter

Basert på Jacobsen, 2012:162-163.

Lund og Lorentzen (1990) beskriver videre en teori for strategisk planlegging som tar for seg idé og visjon, mål og planlegging, samt en strategisk planleggingsmodell som inneholder seks elementer tilknyttet strategisk planlegging. En organisasjon er basert på en spesifikk idé med en hensikt. Hvor sofistikert eller komplisert denne er, kan variere fra prosjekt til prosjekt og organisasjon til organisasjon. I sammenheng med en idé er det naturlig å oppfatte målsettingsbegrepet som noe overordnet; som en visjon (Lund og Lorentzen, 1990). Videre fra dette knyttes målbegrepet opp mot selve planleggingen, hvor ledelsen ønsker å finne svar på hva den ønsker å gjøre i fremtiden, hva den bør gjøre i fremtiden, og hva den kan make å gjøre i fremtiden. Disse spørsmålene fører Lund og Lorentzen over på deres strategiske planleggingsmodell som beskriver seks hovedelementer. Disse er viktige i arbeidet med strategisk planlegging, og kan fungere som et kontrollerende verktøy i planleggingens tilknytning til andre deler av utviklingsprosessen. De seks elementene er (Lund og Lorentzen, 1990:30-35):

1. Den strategiske planleggingsprosess: Klarlegging av forutsetninger og mål gjennom strategiformulering, konsekvensanalyse og planvurdering. Dette

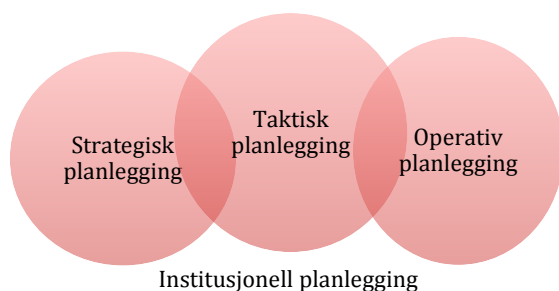
- fører til en godtatt eller ikke godtatt målsetting, som igjen bestemmer om man går videre til andre elementer eller begynner strategiformuleringen på nytt.
2. Forretningsidé: I denne studien omhandler dette punktet idéen om utviklingsprosjektet. Her beskrives idéen slik man oppfatter den i starten av utviklingsprosessen, som grunnlag for den videre bevisstgjøring.
 3. Måloppfatning: Man formulerer prosjektets viktigste mål slik de oppfattes på dette stadiet av utviklingsprosessen. Slik kan det sies at det er planprosessens oppgave å komme frem til klarere og bedre mål for prosjektet som en kontinuerlig prosess, og ikke låse disse i starten av prosessen.
 4. Analyser: Her vurderes interne og eksterne forhold og den nåværende strategi for prosjektet. Disse vurderingene skal øke forståelsen for prosjektets utgangsposisjon før planleggingen, og gjennom dette arbeidet kan man klarlegge nye muligheter og begrensninger til prosjektet.
 5. Prosjektarbeid: I denne studien må dette punktet forstås som delaktiviteter underlagt prosjektets rammer. Her er åpnet det for kreativitet, samtidig som det gir en utredning forbundet med ulike deler av prosjektets utviklingsprosess.
 6. Tilknytning til operativ ledelse: Den strategiske planleggingen får ingen virkning dersom den ikke leder til beslutninger som påvirker prosjektets ledelse. Her tilknyttes både den taktiske planleggingen og den operative planleggingen, basert på resultatet av den strategiske planleggingsprosessens overnevnte elementer.

I et politisk perspektiv på planlegging vil disse elementene gjøre seg gjeldende ved ulike krav til en strategisk planprosess. Amdam forklarer at denne typen planprosess bør håndtere verdikonflikter og fremme konsensus rundt verdivalg i prosjektet. Overordnede satsningsområder bør drøftes, og ledelsen må prioritere hva som er de viktigste innsatsområdene på ulike nivåer. Samtidig er det viktig at strategisk planlegging fremmer integrasjon og personlig vekst som sikter mot individuell og kollektiv selvforståelse og bevissthet. På denne måten bør man ha et tredimensjonalt syn på makt som setter fokus på politikkproduksjonens inntaksside. Dette betyr at ledelsen må sette viktige innsatsområder på den politiske dagsorden i organisasjonen (Amdam, 2011). Det vil derfor være viktig for ledelsen at den klarer å mobilisere og motivere for deltaking og enighet blant personalet, kartlegge problematiserende og

kompliserende momenter rundt prosjektet, samt sette dagsorden. Slik kan man også begynne å se helhetlige sammenhenger mellom den strategiske, taktiske og den operative planlegging i ulike perspektiver på ledelse. Dette er illustrert i figur 3.3.1a.

Figur 3.3.1a:

Sammenhengen mellom strategisk, taktisk og operativ planlegging



Basert på Amdam, 2011.

Dersom ledelsen er klar over disse sidene ved den strategiske planleggingsprosessen vil den kunne bidra til å redusere omfang og intensitet av verdikonflikter i organisasjonen, og fremme en felles erkjennelse av nødvendige utviklingstrekk og utfordringer i her- og nåsituasjonen (Amdam, 2011). Slike moralske diskurser i organisasjonen vil også kunne bidra til en felles oppslutning rundt visjonen som uttrykker den ønskede framtidssituasjonen internt i organisasjonen. Videre vil disse moralske diskursene også kunne stimulere andre aktører. Kommunal og regional politisk makt kan knyttes til personlig vekst i et samfunnsperspektiv gjennom fellesskapsfølelse, fleksibilitet, opparbeidelse av sterk lokal identitet og selvtillit kombinert med et akseptert ansvar for konteksten. Den vil også kunne bidra til å styrke det sivile lokalsamfunnet som et moral- og verdidannende felleskap gjennom aktivering av frivillig sektor. Dette kan på sikt føre til en styrket allianse mellom frivillig sektor og den politiske makten, noe som dermed kan transformere lokal sosial makt til politisk makt.

Den strategiske planleggingsprosessen er ofte forbundet med et lengre tidsperspektiv, noe som kommer frem gjennom den prinsipielle forskjellen mellom operativ og

strategisk planlegging (Lund og Lorentzen, 1990). Dette er illustrert gjennom figur 3.3.1b.

Figur 3.3.1b:

Operativ og strategisk planlegging i et tidsperspektiv

Operativ planlegging i et tidsperspektiv:



Strategisk planlegging i et tidsperspektiv:



Basert på Lund og Lorentzen, 1990:21.

Innenfor strategisk planlegging vil de overordnede målene ofte knyttes til tidsperspektiver opp mot fem år (Bjølseth, 2007). På grunn av dette har ledelsen mulighet til å fremme en sosial atmosfære som kan virke stimulerende på både individuelle og kollektive aktører i utviklingsprosjektet over tid (Amdam, 2011). Dette skaper også gode muligheter til å identifisere nøkkelaktører med riktig kompetanse til riktig tid og sted, samt være lydhøre ovenfor aktører med gode idéer som eventuelt dukker opp underveis i planleggingsprosessen. Dette gjør at ledelsen må benytte seg av det politiske perspektivet opp mot både det strukturelle perspektivet og HR-perspektivet i arbeidet med planleggingsprosessen. Sammenhengene mellom de ulike nivåene av planlegging og de ulike ledelsesperspektivene vil jeg se nærmere på i kapittel 3.5.

3.4 Den symbolske rammen

Symbolikken i en organisasjon baserer seg ikke kun på organisasjonsteori, men også på sosiologi, statsvitenskap og nevrologvistisk programmering. Flere forskere bygde teorier rundt symbolske begreper opp imot studier av menneskelig psyke (Bolman og Deal, 2009). Den symbolske fortolkningsrammen bygger på tanker fra fem grunnsetninger forklart i tabell 3.4. Disse grunnsetningene vil gjøre livet til noe mer billedlig, som er mer skiftende og tilfeldig enn lineært. Dannelsen av ulike organisasjonssymboler kan hjelpe til å definere organisasjonens kultur. Noe som er et viktig redskap for å kunne gjennomføre ledelse av endring. Symboler kan fungere som rollemodellering, forklaringer, forsoning av motsetninger, oppløsning av dilemmaer, og som en veiviser mot tro og håp.

Tabell 3.4:

De symbolske grunnantakelser

1. Primært er ikke det viktigste hva som skjer, men hva det betyr
2. Aktivitet og mening henger bare løst sammen. En og samme handling eller fenomen kan tolkes på flere ulike måter fordi mennesker opplever og oppfatter virkeligheten ulikt
3. Når mennesket står ovenfor usikkerhet og flertydighet skapes symboler for å fjerne forvirringen som oppstår. Dette skal finne retning, samt forankre forhåpninger og tro
4. Hendelser og prosesser er ofte viktigere med tanke på det de uttrykker enn av hva de frambringer. Den symbolske rammens emblematiske form danner myter, helter og heltinner, ritualer, seremonier og beretninger som hjelper oss på veien til mening og lidenskap i livet
5. Kulturen er limet som binder organisasjonen sammen, forener mennesker og hjelper organisasjonen til å oppnå sine målsettinger

Basert på Bolman og Deal, 2009:287.

Myter i en organisasjon er et noe uforklarlig fenomen; noe mystisk. Mytene gir oss historien bak historien og kan være med å forklare, uttrykke, legitimere og opprettholde solidaritet og samhörighet. Den kan formidle ubevisste ønsker og konflikter, forsoning av motsetninger og gi oss rollefortellinger som forankrer nåtid med fortid (Bolman og Deal, 2009). Myter kan også støtte opp under organisasjonens verdier, som beskriver det særegne ved organisasjonen. Identitet skapes helt fra

rektors kontor til kantinemedarbeidere, og får ansatte til å føle seg spesielle på grunn av hva de gjør. De verdier som er gjeldende er de som leves ut i praksis. Verdier i sammenheng med visjoner utgjør en organisasjons kjerneideologi og bevissthet rundt målet til et bilde av fremtiden (ibid). Visjoner skaper en felles fantasi om fremtiden som lar nye muligheter inntreffe i myter og verdier. Når disse fantasiene inntreffer blir mytene, verdiene og visjonene sannere enn selve virkeligheten. Derfor bør man som leder unngå å undervurdere mytenes, verdiene og visjonenes kraft i en organisasjon.

Heroiske handlinger befester seg i våre minner. I utrygge og tunge tider støtter vi oss gjerne på forbilder og rollemodeller. Vi bærer alle med oss kunnskap fra lærere, foreldre og andre primær- og sekundærsosialiseringsagenter. Deres eksempler, gjennomlevendegjøring i fortellinger, viser vei og gir hjelp til våre egne valg. Roush (1999 i Bolman og Deal, 2009) forklarer en mer hverdagslig definisjon av helter og heltinner: «*Folk holder øye med frontfigurene (...), hvordan disse personene lever, og de vet om de blir lurt eller ikke. Er du en egoistisk drittsekk, så skjønner folk det som regel. Og de skjønner det uansett hvor mange meldinger du sender (om det motsatte)*» (Roush, 1999: 139 i Bolman og Deal, 2009: 292). Ikke alle helter og heltinner er å finne på toppen av organisasjoner. Helt vanlige arbeidere kan også bli forbilder gjennom den jobben gjør.

I arbeidslivet kan man også nytte seg av historier og eventyr som symboler. Disse kan trøste og berolige, veilede og gi håp. De bevarer verdier for fremtiden, samtidig som de holder helter og heltinners bedrifter i live. Bolman og Deal viser til et godt eksempel fra skolesektoren i en historie om en ung lærerinne:

Jeg vil gjerne fortelle dere om en ung lærer for en andreklasser på en barneskole i Austin i Texas. Hun heter Roberta Wright. Blant elevene hennes var en liten jente som hver dag stjal med seg materiell fra klasserommet. Ms. Wright merket seg naskingen, ringte til moren og avtalte en konferansetime. Hun fortalte moren om de daglige tyveriene og sa at dette kunne ikke fortsette. Moren satt taus et øyeblikk, så sa hun: «Å, Ms. Wright, du forstår det visst ikke? Hun kommer hjem om ettermiddagen og leker at hun fremdeles er på skolen. Hun leker at hun er deg» (Bolman og Deal, 2009: 294).

Historien formidler et sterkt bilde på helligdommen ved det å undervise, som er en kjerneverdi i utdanningssektoren. Med gode historier og fortellinger som dette kan

man som leder påvirke ansatte i stor grad. Med dette kan du motivere til handling, tydeliggjøre hvem du selv og virksomheten er, overføre verdier, fremme samarbeid, hindre ryktespredning, fremme kunnskapsdeling og gjennom dette kunne lede ansatte inn i fremtiden (Bolman og Deal, 2009). Velfungerende organisasjoner er fulle av gode historier, og disse er essensielle for opprettholdelsen av verdier, formidling av myter, samt blankpolering av helte- og heltinnedåder.

Videre viser Bolman og Deal til ritualer som en viktig del av det å utvikle organisasjonen gjennom den symbolske rammen. Ritualer utføres som noe som normalt har en påviselig hensikt, men som alltid henviser til noe mer enn seg selv, og som betyr flere ting på en gang. Skaper vi våre egne ritualer gjøres disse handlingene til noe mer enn bare det å drikke kaffen med kollegaer på personalrommet eller det å si «god morgen» når vi treffer på elever på parkeringsplassen. De ritualene som fungerer og blir meningsfulle skaper livets innhold. Bolman og Deal beskriver at det paradoksale ved rituelle mønstre og helliggjorte vaner er at de utgjør både en solid plattform og et spenstig springbrett. Ofte gir dette livet en stabil ferd. For nyansatte kan det være vanskelig å komme inn i et allerede veletablert arbeidsmiljø.

Innvielsesritualer kan være med å føre nykommere inn i det etablerte felleskapet på en god måte. Overgangen fra å være «en fremmed» til det å være et fullverdig medlem av kulturen er ikke alltid en enkel ferd. Et innvielsesritual eller overgangsritual vil i så måte bekrefte at den nye er tatt opp i organisasjonen. Dette er noe man kan kjenne igjen fra stammefolk, men vi ser at dette fungerer også i kompliserte og ulike bedrifter (Bolman og Deal, 2009).

Kulturbygging i ulike grupper, folkeslag og organisasjoner har basert seg på ritualer og seremonier for å skape orden, klarhet og forutsigbarhet i det miljøet ansatte ferdes og samhandler i. Dette gjelder spesielt rundt vilkårlige, uklare eller mystiske temaer og dilemmaer. Det finnes ikke klare skiller mellom ritualer og seremonier. Kort fortalt kan vi oppfatte ritualer som mer dagligdagse, mens seremonier er større og mer omfattende hendelser (ibid). Her markeres overgangssituasjoner eller spesielle anledninger. Ulike møter kan fornye gamle forbindelser eller gjenoppvekke dyp kollektiv tilhørighet. Med dette utspringer seremonienes vesentlige funksjoner; å sosialisere, å stabilisere, å gi fortrøstning og å formidle budskap til utenforstående. Utføres seremoniene riktig i samsvar med organisasjonens oppfatning viktige myter,

kan både ritualer og seremonier skape kreativitet og forsterket tro på visjon og målsetting (ibid). Slår derimot seremoniene feil ut kan dette føre til tomme kollektiv og uklare former, noe som ansatte misliker og dermed trekker seg unna kollektivet.

Bruk av metaforer, humor og lek i hverdagen kan gjøre det fremmede kjent og det kjente fremmed. En rektor som ser på skolen som sin fabrikk vil gjennomføre ledelse i praksis på en helt annen måte enn en rektor som ser på skolen som sitt kjøpesenter eller sin militærbase. Metaforer kan komprimere kompliserte problemer til forståelige bilder, som kan påvirke ansattes handlinger og holdninger. Samtidig er humor en viktig faktor i det Bolman og Deal kaller organisasjonens «som om»-egenskap. Humor kan integrere, slippe frem skepsis, bidra til økt fleksibilitet og tilpasningsevne, samt sende ut signaler om status (ibid). På tross av at humor kan være et virkemiddel når man vil distansere seg, kan den også virke samlende dersom den er brukt på riktig måte. Den kan etablere solidaritet og hindre at ansatte mister ansikt. Men fremfor alt kan humor i organisasjonen brukes som et redskap til å belyse fortolkningsrammene og til å utforske de i alle retninger. I organisasjoner kan lek og humor ofte bli sett på som en motsetning til det å jobbe. Men dersom vi ser på lek som en sinnstilstand, kan alle former for aktivitet i organisasjonen bli lekpreget. Her vil vi ha friere regler, utforske flere alternativer, samt stimuleres til eksperimentering, fleksibilitet og kreativitet. Bolman og Deal, 2009 viser til fem retningslinjer for lek i organisasjoner:

1. «Organisasjonens mål må betraktes som hypoteser»
2. «Intuisjon oppfattes som en realitet»
3. «Hykleri og skinnhellighet er noe forbigående»
4. «Hukommelsen er en fiende»
5. «Erfaringer er teori»

Dette sier oss at metaforer, humor og lek kan fungere som fluktveier fra faktaenes og logikkens tyranni, og stimulerer oss til å finne kreative muligheter mot gamle og forslitte valg. «*Vår tilknytning til både fortid og framtid avhenger også av menneskelivets estetiske, emosjonelle og symbolske aspekter – av legender, lek og høytid. Uten fest og fantasi hadde mennesket ikke vært et historisk vesen i det hele tatt*» (Cox, 1969:13 i Bolman og Deal, 2009:313).

3.4.1 Kontinuerlig evaluering av planlegging i et symbolsk perspektiv

Det er viktig å påpeke at evalueringer i sammenheng med plan- og utviklingsarbeid er en prosess som må inneholde de samme elementer som planleggingen. Jeg vil videre kort presentere evalueringsprosessen. Ikke fordi den er en del av selve planleggingsprosessen, men fordi den gir sammenheng mellom planleggingen og arbeidet med å sette planleggingen ut i live. Her settes det ulike krav til selve evalueringsprosessen, samt krav til rapportering og grad av formidling av denne til organisasjonen. Rapporteringen må omfatte vurderinger av utviklingsprosessene, tjenesteytelsen og prestasjonene, samt virkningene av disse målt opp imot innholdet i den operative, taktiske, strategiske og institusjonelle planleggingen. Videre må den inneholde forslag til eventuelle endringer knyttet opp mot de ulike nivåene av planlegging (Amdam, 2011). Evalueringsprosessen bør da fungere som et lærende system, hvor ledelsen knytter sammen aktørene i kontinuerlige læringsprosesser i organisasjonen. Med dette bør prosessen både ha et tredimensjonalt, todimensjonalt og endimensjonalt syn på makt, alt ettersom hvilket planleggingsnivå evalueringen tilnærmer seg. Det bør derfor benyttes sammenfallende indikatorer mellom planlegging og evaluering, da med kritisk refleksjon og dialog rundt hva utviklingsprosjektet produserer eller yter i sammenheng med målsettingene.

Målet med en slik evalueringsprosess er at den skal kunne fremskaffe objektiv kunnskap og forståelse rundt effektene av plan- og utviklingsarbeidet i både organisasjonen og samfunnet (ibid). Dette innebærer kunnskap og forståelse rundt endring i behov, krav, forventninger, støtte og tildelte ressurser. Samtidig skal evalueringsprosessen bidra til å fremme åpne og demokratiske forhold i og rundt organisasjonen (ibid). En slik involvering av privat, offentlig og frivillig sektor gjennom ulike diskurser og dialog, kan medføre endrede oppfatninger av virkeligheten, ny erkjennelse av ønsket fremtidstilstand, nye måter å organisere på og nye tiltak og aktiviteter i organisasjonen.

Dersom man knytter dette opp mot et symbolsk perspektiv på ledelse, er det viktig å understreke perspektivets fokus på at symboler kan fungere som rollemodellering, forklaringer, forsoning av motsetninger, oppløsning av dilemmaer, og som en veiviser mot tro og håp. I en evalueringsprosess vil det derfor ikke bare være viktig å fokusere på rapporteringen, men hvordan, og i hvilken grad, denne formidles som et budskap

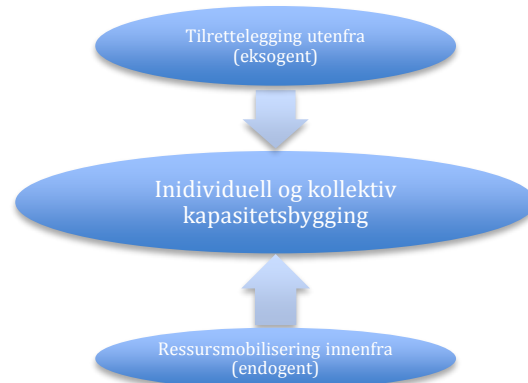
til organisasjonen. Dersom man finner ut at, eksempelvis, målsettingene i prosjektet er uklare for organisasjonen, bryter læreprosessene sammen. Derfor må evalueringen basere seg på kommunikativ rasjonalitet og demokratisk diskurs der produksjon, ytelse og effekter blir vurdert opp mot aktørene sine individuelle og kollektive forventninger og målsettinger (Amdam, 2011). Bruk av myter for å understreke visjoner og verdier, historier for å motivere for suksess, og ritualer eller seremonier tilknyttet tiltak og aktiviteter gjennom bruk av metaforer, humor og lek kan gi fellesskapsfølelse og virke kulturbyggende. Dette kan dermed benyttes som verktøy i evaluering av planleggingsprosessen for å forsterke det Amdam setter som krav til selve evalueringsprosessen.

3.5 Planlegging i ledelsens rammer

Dersom man knytter utvikling i organisasjoner og endringsarbeid mot Amdams planleggingsteori og begrep om kapasitetsbygging kan man skape sammenheng mellom planleggingsnivåene og bruk av ledelsesperspektivene i utviklingsprosjekter. Om vi tar for gitt at utviklingsprosjekter har som formål å virke utviklende på organisasjonen er vi inne på det Amdam beskriver om individuell og kollektiv kapasitetsbygging.

Figur 3.5a:

Målet med empowerment: individuell og kollektiv kapasitetsbygging



Basert på Amdam, 2011:85.

Videre presenteres fem variabler knyttet til kapasitetsbygging i utviklingsarbeid og de ulike nivåene av planlegging. Forholdet mellom individuell og kollektiv kapasitetsbygging og forholdet mellom de fem variablene er illustrert i, henholdsvis 3.5a og 3.5b.

Med mobiliseringsvariabelen menes aktivisering og samling av aktører for å fremme kollektive og individuelle handlinger knyttet til strategisk planlegging. Styrking av felles oppfatninger om utviklingstrekk og utfordringer, og om hvordan man må arbeide for å nå et felles mål kan stimuleres (Amdam, 2011). Å få til dette innebærer at man greier å ha et godt politisk perspektiv der man fokuserer både på strukturer, prosesser og sammenhenger mellom ulike nivå internt i organisasjonen og eksternt rundt organisasjonen. Oppslutning rundt dette perspektivet vil kunne stimulere gruppedannelser, organisasjonsbygging, allianser og nettverk som kan generere gode strukturer og god organisasjonskultur, for dermed å oppnå klarhet i forholdet mellom sosial og politisk makt.

Organiseringsvariabelen forklarer at det i organisasjoner med politisk aktivitet er det avgjørende for utviklingen at man får til en organisering som legger til rette for samarbeid og arbeidsdeling som på best mulig måte utnytter kapasiteten til det individuelle og kollektive (ibid). Mobiliseringsvariabelen i et HR-perspektiv kan være med å legge til rette for en slik kapasitetsbygging i taktisk planlegging.

Med gjennomføringsvariabelen forklares det i hvilken grad de ulike strukturene alene eller i samarbeid med andre innehar kapasitet og virkemidler til å følge opp og sette i verk tiltak og endringer som kan påvirke utvikling gjennom operativ planlegging (Amdam, 2011). Et strukturelt perspektiv på variabelen vil kunne legge til rette for at ledelsen har god kontroll over disse utfordringene. Videre fra dette er det viktig for ledelsen å kunne opparbeide seg makt og kontroll over implementeringsprosessen slik at man skal kunne følge opp arbeidet som er gjort i planleggingsprosessen.

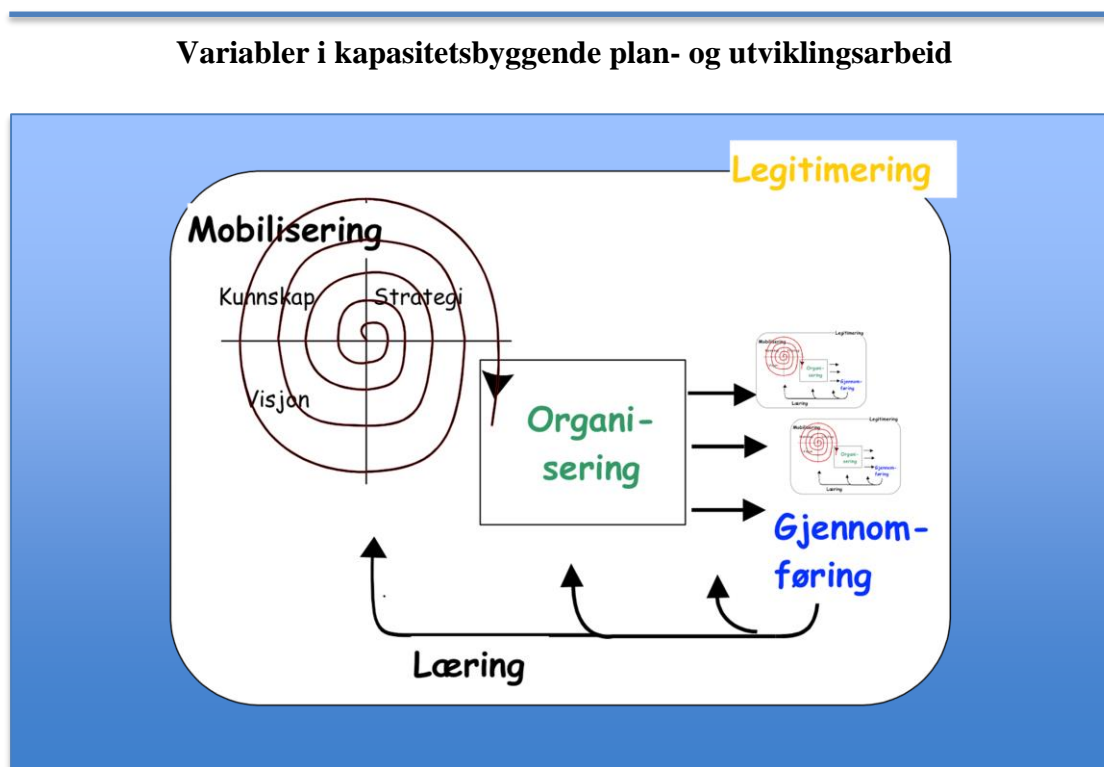
Læringsvariabelen har til hensikt å forklare læreprosesser som får frem kunnskap om hendelser og handlinger, som skaper nye erkjennelser fra disse, og som dermed fremmer nye hendelser og handlinger gjennom evaluering (ibid). Dette kan føre til at folk tar mer ansvar og handler mer kollektivt i organisasjonen. For utviklingsarbeid

bør det å stimulere kapasitetsbyggende prosesser være et overordnet mål. Dette kan gjennomføres gjennom god symbolbruk i organisasjonen.

Dersom man ser på kontekstvariabelen vil de overnevnte variablene virke gjensidig inn på hverandre (ibid). Derfor vil et strukturelt perspektiv også gjøre seg gjeldende på organiserings- og mobiliseringsvariabelen, på samme måte som et HR-perspektiv vil gjøre seg gjeldende på mobiliserings- og gjennomføringsvariabelen. Dette vil også bety at hendelser og handlinger gjennomført innenfor mobiliseringsvariabelen vil ha effekt på organiserings-, gjennomførings- og læringsvariabelen og vice versa. Samtidig vil hendelser og handlinger gjennomført med et strukturelt perspektiv ha effekt på HR-, det politiske- og det symbolske perspektivet, og vice versa.

Amdam påpeker at den institusjonelle planleggingen og kontekstvariabelen verken fremmer eller hemmer de andre variablene sterkt, men at en kapasitetsbyggende prosess forutsetter at alle de fire interne variablene er rimelig sterke innenfor konteksten (Amdam, 2011:89-93).

Figur 3.5b:



Basert på Amdam, 2011:90.

KAPITTEL 4: Kvalitativ metode

Kvalitativ forskningsmetode deles ofte inn i observasjon, intervju, tekstanalyse og audio-/videoanalyse (Thagaard, 2009). Denne studien benytter intervju som kvalitativ forskningsmetode. Dette er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ tilnærming i forskningen. Karakteristisk for denne er at det etableres en direkte kontakt med personene som studeres. Relasjonen mellom forskeren og informanter er essensielt for det materialet forskeren får. Når datainnsamling foregår på denne måten er forskerens nærhet og sensitivitet til informantene viktig. Med dette kommer en del utfordringer, både metodologisk og etisk. Et annet fellestrekk ved de fleste kvalitative tilnærminger er at dataene som forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekstlig fremstilling (ibid). Her kan personers handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver beskrives på ulike måter. Notater, transkripsjon fra båndopptak eller eksisterende dokumenter kan alle utgjøre grunnlag for analyse i et kvalitativt forskningsprosjekt. Dette grunnlaget skaper forståelsen av studien som forskere tilegner seg i løpet av forskningsprosessen.

4.1 Tradisjonelle skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskning

Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder beveger seg over flere dimensjoner. Der kvalitative undersøkelser går inn i dybden over et mindre antall, søker det kvantitative seg mot utbredelse og antall. Den kvalitative tilnærmingen omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i, mens den kvantitative fokuserer på variabler relativt uavhengig en samfunnsmessig kontekst (Thagaard, 2009). Videre påpekes det at ordet kvalitativ viser til kvalitetene ved en kontekst, noe som refererer til forskerens forståelse av egenskapene og karaktertrekkene ved de sosiale fenomener man studerer, ofte gjennom nær relasjon til informantene. Studiene er preget av nærhet og sensitivitet til informantene.

Karakteristisk for det kvantitative er større avstand og større mengdeinnsamling av materiell. Man kan med dette si at kvalitative tilnærminger ofte retter seg mot analytiske beskrivelser, basert på en forståelse av sosiale fenomener. Ved kvantitative tilnærminger dreier det seg i større grad om statistiske generaliseringer. En annen viktig faktor i forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er premissene metodevalget setter for metodeopplegget. *«I kvalitative studier er metodeopplegget preget av fleksibilitet, ved at opplegget kan endres i*

løpet av undersøkelsesprosessen og derved tilpasse erfaringer og nye utfordringer underveis. Kvantitative undersøkelsesopplegg er derimot preget av sterk strukturering» (Grønmo, 2004: 130 i Thagaard, 2009: 18). Med disse faktorene grunnlagt, kan forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming ofte definere hvordan et undersøkelsesopplegg fremstiller resultatet. Kvalitative tilnærminger baserer seg ofte på en resultatfremleggelse av relevante tolkninger, mens kvantitative baserer seg ofte på et avgrenset og enhetlig datasett som gir grunnlag for en tolkning av mer presis form (Thagaard, 2009). Forholdet er illustrert i tabell 4.1.

Kvantitativ forskning fokuserer ofte på utprøving av hypoteser eller påståtte sammenhenger mellom fenomener, hvor kvalitativ forskning ofte utvikler hypoteser som egner seg for den kvantitative forskningens utprøvinger (Ryen, 2002). Dette innebærer at deduktiv forskning assosieres med kvantitativ forskning, mens induktiv forskning assosieres med kvalitativ. Disse er historisk knyttet opp mot begrepene nomotetisk og ideografisk forskning som igjen forklarer forholdet mellom generaliteter og enkelthendelser.

Ryen beskriver deduksjon som det å trekke en slutning av andre utsagn eller premisser i samsvar med logiske regler som skal sikre at slutningen er sann. Er derimot hypoteser utviklet induktivt, er disse generert på grunnlag av empiriske undersøkelser; noe som er en motsatt prosess. Ved induksjon ser man bort i fra observasjoner til utsagn om generelle sammenhenger. I og med at en induktiv slutning ikke i samme grad er en logisk følge av premissene, fører den heller ikke til entydige verifiserte universelle utsagn (Ryen, 2002:29).

Tabell 4.1:

Forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning

Kvantitativ forskning	Kvalitativ forskning
Deduktiv	Induktiv
Teste hypoteser	Utvikle hypoteser
Nomotetisk	Ideografisk
Kumulativ	Inkompatible paradigmer

Basert på Ryen, 2002:29.

4.2 Etiske skiller i kvantitativ og kvalitativ forskning

Med etiske retningslinjer som innebærer behandling av personopplysninger peker Thagaard (2009) på tre punkter som må overholdes særskilt; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Her fokuseres det på respekten for individets råderett over eget liv, og at individet har kontroll over sine opplysninger. Det essensielle er at informanten må være informert om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Samtidig kan dette påvirke informantenes adferd dersom det utgis for mye eller for lite informasjon.

Den kvalitative tilnærmingens fleksibilitet gjør også at det er vanskelig å gi fullstendig informasjon om studien. Dermed må man som forsker være forberedt på å forhandle om informantenes samtykke underveis i prosjektet. Med dette beskriver Thagaard kravet om konfidensialitet: *«De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres»* (NESH, 2006: 18 i Thagaard, 2009: 27). Dette innebærer at forskeren må anonymisere informantene når resultatene av undersøkelsen presenteres. Det kan også oppstå dilemmaer dersom forskeren har som hensikt å oppfylle krav om pålitelighet og etterprøvbarehet. Samtidig setter dette spørsmålsteget rundt gjenbruk og lagring av informasjon. I denne studien er det utarbeidet en samtykkeerklæring som alle informanter har underskrevet¹. Her er forskningens krav til informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet beskrevet i detalj.

Forskningsprosjektet er også meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning i forbindelse med lagring og behandling av innsamlet datamateriale og anonymisering av informanter og deres organisasjoner². I denne studien er det gjort kvalitative intervjuer med syv informanter; tre fra skole 1 og fire fra skole 2. I sammenheng med anonymisering er informantene henvist til sin rolle som ansatt på skolen for å ha mulighet til å tydeliggjøre betydningen i deler av funnene. Det skilles mellom hvem som er i

¹ Samtykkeerklæring i vedlegg 2.

² Godkjenning fra NSD i vedlegg 3.

ledelsen og grasrota i studien. Dette forklares nærmere i kapittel 5.1. Grasrotdefinisjonen er i denne studien en beskrivelse av pedagogisk personell med daglig ansvar for undervisningssituasjoner ved skolene.

I samtykkeerklæringen er det også presisert prinsipp rundt konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt. Her påpeker Thagaard at forskeren sitter med ansvar om å unngå å utsette de som utforskes for skade eller andre alvorlige belastninger. Forskeren skal fremvise en grunnleggende respekt for menneskeverdet og informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Her beskrives generelle normer, og det er ikke alltid like lett som forsker å vite hva disse innebærer i praksis. Hovedregelen er at man som forsker må unngå å medføre negative konsekvenser for dem som deltar i prosjektet. Dette er tatt hensyn til i kommunikasjon med informanter og kontaktpersoner gjennom hele prosessen³.

4.3 Førforståelse og etiske utfordringer i kvalitativ forskning

De meninger og oppfatninger man på forhånd gjør seg rundt det fenomenet som skal studeres utgjør førforståelsen. I et kvalitativt intervju vil forskeren alltid stille med en slik førforståelse. Et viktig moment blir å trekke inn denne førforståelsen på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. Bevisstheten på denne førforståelsen gir et godt grunnlag for se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2004). Dette er noe jeg også har arbeidet bevisst med gjennom analysearbeidet. Forskeren vil gjennom fortolkning og analyse av informasjonen kunne skape ny forståelse og kunnskap.

Videre peker jeg på utfordringer med kvalitativ forskningsmetode. Det kan oppstå både metodiske og etiske utfordringer i intervjuprosessen. Først og fremst oppstår faren for stigmatisering. I de fleste forskningsarbeid ønsker man å konkretisere sakens kjerne, og dermed vil det ligge en fare for at enkeltpersoner og/eller grupper lett vil kunne identifiseres (ibid). Dette blir spesielt gjeldende i forskning som omhandler sensitivt materiale. Her er det også en fare for at konklusjoner som sterkt typifiserer personer eller grupper kan fastsette seg, og dermed tillegge disse egenskaper over tid som egentlig ikke er faktiske. Jeg vil ikke

³ Informasjonsskriv om oppgaven til informanter i vedlegg 1.

kategorisere data i denne forskningen som sensitiv, men jeg har allikevel bevisst anonymisert informanter og organisasjoner på en hensiktsmessig måte.

Et annet område som kan påvirke intervjuprosessen er den engstelsen som kan oppstå hos informantene, de institusjonene de tilhører eller forskeren selv. Det forklares at tillit er et viktig etisk element i forholdet mellom forsker, subjekt og case (Ryen, 2002:209). Dersom denne tilliten, som kan assosieres med lojalitet eller troskap, brytes, kan dette føre til engstelse hos informantene. En slik angst kan føre til tilbaketrukkethet hos informant eller institusjon. Her kan det dreie seg om å ikke få ærlige eller utdypende svar fra informantene, eller at institusjonen ikke gir tillatelse til å være med i prosjektet. For forskerens del kan dette dreie seg om det å utelate spørsmål som føles ubehagelige der det rettes kritiske lys mot informant eller deres institusjon (Dalen, 2004). I metodeteorien forklares dette oftest som en byrde forskeren selv har, der den vil unngå å havne i ubehagelige situasjoner. I denne sammenhengen definerer Thorne (1998) forskerens «plikt til å fortelle sannheten», noe som kan gjøre seg gjeldende i analysen i forskningsarbeidet. Jeg oppfattet ikke informantene som tilbaketrukne som følge av engstelse for å svare på kritiske spørsmål i denne studien, men heller åpne om deres kritiske blick på deler av organisasjonens skoleutvikling og utviklingsprosjekter.

Det overnevnte kan også knyttes til dilemmaet om hvor nært eller fjernt forskeren skal knytte seg til informanter. Her har jeg som forsker kjennskap til to av informantene gjennom tidligere møter, men ikke i den grad at forskningen blir svekket av dette. Samtidig vil det kunne oppstå et solidaritetsspørsmål. Dersom jeg som forsker har valgt å studere et område jeg blir berørt av, kan dette få betydning for både tolkningen og formidlingen jeg foretar av innsamlet data (Ryen, 2002). Da vil også en etisk problemstilling kunne fremkomme for forskeren; Hva bør formidles, hva må formidles, og hva kan gjemmes unna? En slik problemstilling kan ofte være vanskelig å møte, og dette kunne påvirket meg som forsker i en eller annen retning knyttet til studiens diskusjon.

4.4 Intervju som forskningsmetode

Intervju som forskningsmetode benyttes i mange ulike fagretninger. En slik metode kan benyttes som hovedmetode for innsamling av kunnskap, men også som en bi-metode for å

komplementere andre typer metodiske tilnæringer. Om intervjuet skal være helstrukturert med bruk av faste spørsmål- og svarkategorier, eller om det skal bygges på en mer uformell måte må alltid ses i sammenheng med hvilket tema som skal belyses og hvilken målgruppe man står ovenfor.

Et slikt arbeid, og vurdering av hvilke veier man skal ta, er ofte komplisert og tidkrevende (Dalen, 2004). Her er det viktig å vurdere flere faktorer som kan ha innvirkning på intervjuobjektene. Eksempler kan være intervjuobjektens livssituasjon, studiens fagområde, oppgavens tematikk og problem, samt størrelse på prosjekt. I denne studien var intervjuene semi-strukturerte, noe som vil si at det ble brukt faste kategorier i forbindelse med spørsmålene, men at den samtidig gav frihet til å hoppe frem og tilbake mellom kategoriene under intervjuet⁴. Dette skapte fleksibilitet og dialog under intervjuene.

Ordet intervju betyr «(...) *«utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema»* (Dalen, 2004: 15). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å fremme forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Her handler det om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til livssituasjoner og kontekst. Begrepet «livsverden» er ofte knyttet til en slik dimensjon, og gir et godt bilde av hvordan livsverdenen omfatter en persons subjektive opplevelse av sin egen hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2004).

I denne studien passer dette grunnet forskerens ønske om å fremskaffe subjektive data på et dypere nivå. Men hvordan skal en forsker få innsikt i informantens livsverden, og hvor mye kan man egentlig forstå av andre personers livssituasjon? Dette avhenger av det fenomen som studeres, bakgrunnskunnskap og informantens tilgjengelighet og åpenhet (ibid). I denne studien oppleves informantens åpenhet rundt tematikken som god. Dette er sannsynligvis fordi informantene samlet ønsket å gi et positivt bilde av sine ulike tilnæringer til planlegging av daglig fysisk aktivitet. Dersom man som forsker ser på dette med et kritisk blikk kan dette også bety at informantene holdt tilbake noe informasjon som kunne rette negativt søkelys på konteksten. Som forsker er det viktig å være bevisst på dette i analysearbeidet.

⁴ Intervjuguide i vedlegg 4.

4.5 Forskningsprosessens elementer

Selve forskningsprosessen inneholder elementer som bør overholdes dersom man skal gjennomføre kvalitative intervjuer. Dalen (2004) påpeker at følgende trinn bør planlegges og gjennomføres (Dalen, 2004:26):

- Valg av tema og utforming av problemstilling
- Valg av informanter
- Utarbeide intervjuguide
- Søke om tillatelse
- Gjennomføre intervjuene
- Organisere og bearbeide innsamlet data
- Analysere intervjumateriale
- Fremstille sentrale resultater

Det påpekes at dette ikke er en lineær fremdriftsplan, der det ene elementet utløses av at det foregående er gjennomført, i motsetning til kvantitative undersøkelser. Dette har heller ikke forekommet i denne studien. I kvalitative studier er derimot prosessen mindre fastlagt, og dette muliggjør avvik og justeringer underveis på bakgrunn av den opprinnelige prosjektskissen. Jeg har tidligere forklart valg av tema for forskningen og utvalg av informanter. Jeg vil videre se kort på utarbeidingen av intervjuguide, samt organisering, bearbeiding og analysering av innsamlet datamateriale. I kapittel 4.6 går jeg i dybden på gjennomføringen av intervjuene.

4.5.1 Intervjuguiden

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke områdene studien skal belyse. Denne er basert på arbeidstittelen og den problemstillingen som ligger til grunn for studien. Alle tema og spørsmål skal ha relevans i sammenheng med den problemstillingen forskeren ønsker å få belyst. Dette er noe jeg har fokusert på i utarbeidelsen av min intervjuguide i studien. Dalen beskriver elementer som har vært viktige for meg å tenke på med utarbeidingen av intervjuguiden (Dalen, 2004: 31): Er spørsmålet klart og utvetydig? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten

kanskje ikke innehar? Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten kan vegre seg for å svare på? Gir spørsmålsstillingen åpning for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? Med dette i bakhodet ble spørsmålene som utformet intervjuguiden utarbeidet. Dalen beskriver videre traktprinsippet som forklarer at intervjueren begynner med spørsmål som ligger i utkant av det som omfatter sakens kjerne. De innledende spørsmål bør omhandle spørsmål som får informanten til å føle seg komfortabel i intervjusituasjonen. Tidlig i intervjuene benyttet jeg meg av mer generelle spørsmål tilknyttet forskningskonteksten, før jeg jobbet meg inn på mer spesifikke spørsmål. Dalen påpeker at det utover i intervjuet bør fokuseres mer på de sentrale temaene. Til slutt åpnes trakten, og igjen tar spørsmålene for seg mer generell tematikk (Dalen, 2004). Traktprinsippet ble fulgt i utarbeidelsen av intervjuguiden for denne studien.

Intervjuguiden må også utarbeides i sammenheng med typen intervju som skal gjennomføres. Et åpent intervju vil inneholde en mindre detaljert guide enn et fokusert eller semi-strukturert intervju fordi man ønsker at informanten skal uttale seg mest mulig fritt rundt problemstillingene. Jeg har, som nevnt tidligere, i denne studien benyttet meg av semi-strukturerte intervjuer. Dette har jeg primært gjort for: a) å holde en viss struktur på tematikken i spørsmålene, b) å fokusere på traktprinsippet knyttet til selve intervjuprosessen og c) samtidig gi informantene frihet og mulighet til å komme med kreativ og intuitiv informasjon på spørsmålene. Dalen påpeker at det innenfor pedagogiske fagområder ofte praktiseres semi-strukturerte intervjuer for å skape en blanding av en slik frihet, samtidig som man har en struktur og trygghet å forholde seg til. Samtalene ble frie, samtidig som de forble fokusert rundt de bestemte tema jeg valgte ut på forhånd.

4.5.2 Analyse av intervjudata

Ryen (2002) peker på to viktige momenter når det kommer til det å analysere innhentet datamateriale. Det ene er at det å gjennomføre et forskningsprosjekt ikke er en lang kjede av separate ledd hvor det ene følger det andre. Forskningsprosjektet må derimot sees på som en lang prosess hvor de ulike leddene flettes inn i hverandre. Feltarbeid, analyse og tolkning beskrives som en runddans, og ikke som en rekke påfølgende stadier. Det andre viser til hvilke muligheter man står ovenfor når man skal velge analyseform. Dette vil gi konsekvenser for representasjonen av datamaterialet. Dette kan gjøres i form av tematisk analyse,

tradisjonelle casebeskrivelser, konstruerte casebeskrivelser, narrativer, dikt, drama og så videre. Uansett hvilken retning man beveger seg i er målet alltid å redusere datamengden.

Videre beskrives det at det letteste arbeidet er å samle sammen data, mens det vanskeligste er å bli kvitt dem. Derfor kan analyseprosessen ofte virke som en rotete, tidkrevende, ikke-lineær, kreativ prosess med rom for tvil, samt en prosess som skal bringe orden, struktur og mening inn i alt innsamlet datamateriale (Ryen, 2002). Selv om det finnes grunnleggende uenighet blant forskere rundt perspektiver på metodisk arbeid, er de ofte enige om at det finnes tre hovedprosesser i forbindelse med analyse av intervjudata. Miles og Huberman (1984) beskriver dette som tre samtidige aktivitetsstrømmer; datareduksjon, datavisning og konklusjoner. Dette sammenfaller med interaktivitet i et analysearbeid gjennom konstante og samtidige prosesser.

Datareduksjon beskriver en reduksjon av det potensielle universet av data når forskeren velger et begrepsmessig utgangspunkt og metodisk tilnærming. Reduksjon vil i tillegg skje i feltarbeidet med intervju og notater, i kategoriseringen og i arbeidet med å finne tematisk vinkling for forskningsarbeidet. I denne studien vises dette med utarbeidet teorigrunnlag i kapittel 2 og 3, gjennomføring av intervjuer basert på intervjuguide i vedlegg 4, og transkripsjon og utvelgelse av data på bakgrunn av informasjon innhentet i intervjuene.

Datavisning er der det søkes mening gjennom det å sette søkelyset på avgrensede deler av innhentet data. Eksempler på dette kan være sammendrag, diagrammer og matriser med tekst. I denne studien kommer dette til syne gjennom analyse- og drøftingskapittelet, hvor det er gjort et utvalg fra informantenes mest relevante svar knyttet til problemstillingen.

Konklusjoner som utledning og verifisering beskriver fortolkningsprosessen, der forskeren trekker ut mening av datavisningen. Forskeren kan velge mellom en mengde taktikker; sammenlikne eller kontrastere, lete etter mønster, bruke metaforer og måter å bekrefte på, lete etter avvikende tilfeller, følge opp overraskelser og la respondentene kontrollere resultatene. Arbeidet med datareduksjonen og datavisningen legger grunnlag for oppsummeringen i denne studien. Implikasjonene i denne har til hensikt å svare på problemstillingen gjennom utvalgte hovedmomenter. Den metodiske prosessen er beskrevet videre i metodekapitlet.

4.5.3 Analyse i casestudier

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på analyse i casestudier basert på studiens forskningsdesign som en komparativ casestudie. Målet med denne formen for kvalitativ forskningsstrategi er å utdype analyseprosessen som mer omfattende. Analyser kan være henholdsvis strukturert og ustrukturert i empiribasert teori og etnografi, mens analyser i casestudier kan betraktes som mer halvstrukturerte. Mehmetoglu (2004) trekker spesielt frem Merriams (1988) analysetilnærming for å vise detaljert hvordan data analyseres i casestudier⁵. Her er det første steget å lage en casestudie-database, før forskeren begynner på den endelige analyseprosessen. Dette vil si at forskeren må organisere dataene som er samlet. Dette går ut på å sortere, kategorisere og strukturere dataene på en slik måte at de blir lett tilgjengelige for analyseprosessen. Det presenteres tre hovedfaser: 1) «intensiv analyse», 2) «kategoriutvikling» og 3) «teoriutvikling». Disse fasene har vært betydningsfulle for mitt arbeid med bearbeiding av innsamlet datamateriale i denne studien.

I intensiv analyse må forskeren gå gjennom problemstilling og forskningsmålet for å holde fokuset og stake ut en klar kurs. Det neste steget er å lese dataene flere ganger og ta notater for å gjøre seg godt kjent med innholdet. I denne studien er det gjort transkripsjon av intervjuene og disse danner datamaterialet for analysen. Denne er arbeidet med i henhold til beskrivelsen av intensiv analyse. Notatene har vist seg viktige i arbeidet med strukturering og organisering av dataene. I denne fasen identifiserer jeg som forsker enheter i dataene som senere brukes for å definere kategorier. Det er to kriterier slike enheter lages til; for det første skal enheten sørge for informasjon som er direkte tilknyttet forskningsmålet, og for det andre skal den kunne fortolkes uten særlig tilleggsinformasjon. Dette fordrer dermed at enheten bør være innholdsrik eller informativ.

Når det kommer til kategoriutvikling måtte jeg som forsker konstruere konseptuelle kategorier som hjelper leseren med å fortolke dataene. Selv om det å tenke ut kategorier kan se ut som en intuitiv prosess, skapes kategoriene på en systematisk måte, i henhold til forskningsmål og forskerens teoretiske utgangspunkt. Her har jeg aktivt benyttet studiens problemstilling og tilhørende variabler for å danne et utgangspunkt for kategorisering av datamaterialet. Dette arbeidet foregår etter sammenlikningsprinsipper. Forskeren sammenlikner enheter med hverandre for å finne ut hvilke konsepter og kategorier de kan

⁵ Her kan man trekke sammenlikninger til Lindseth og Nordbergs (2004) fenomenologisk-hermeneutiske analyse av kvalitativ forskning. Her er de tre fasene beskrevet som naiv lesning, tematisk analyse og overordnet helhetlig fortolkning.

tilhøre. Omfanget i antall kategorier vil alltid avhenge studiens fokus, størrelse og dataene selv. Men det er viktig at det ikke lages flere kategorier enn det som er håndterlig. Her har mitt teoretiske utgangspunkt skapt tydelige og klare kategorier i analysen. Videre er det fire viktige kriterier som enhver kategori bør vurderes opp imot; hyppigheten av kategoriens forekomst, synliggjøring av kategorier på grunn av unikhet, kategoriens relevans til studien, samt at de endelige kategoriene skal være de mest inklusive og gjensidig utelukkende. Disse kriteriene fylles av studiens problemstilling og dens tilhørende variabler. Et annet viktig kriterium er at kategorier må komme fra forskerens egne data. Det å bruke et forhåndslaget kategoriskjema kan hindre at forskeren ser andre viktige kategorier som kan ligge i dataene. I studien har jeg først og fremst hatt utgangspunkt i Bolman og Deals ledelsesperspektiver knyttet til planlegging. Samtidig har jeg funnet nye kategorier innenfor ledelsesperspektiver gjennom analysearbeidet; innovasjonsledelse og skoleutvikling. Mehmetoglus poeng understrekes; de fastlagte kategoriene kan danne et grunnlag for min drøfting, men frigjøring fra kategoriene i intervju- og analyseprosessen har ført til ny kategoriutvikling.

I teoriutviklingen begynner forskeren å trekke konklusjoner som bidrar til å utvikle teoriene. Dette skjer ved at forskeren lager relasjoner mellom de abstrakte kategoriene. Det påpekes at denne delen er en vanskelig oppgave for de fleste kvalitative forskere. For det første er forskeren ofte så nær sine data at den ikke klarer å seg til denne spekuleringsteknikken. Her må forskeren leke med dataene, og denne teknikken er en forutsetning for teoriutvikling. Dette vil si at forskeren går et steg lenger enn å kun observere innsamlet datamateriale, og lager scenarioer i sammenheng med hva disse dataene faktisk forteller, slik at man hjelper til med å forklare fenomener.

En slik måte å fremlegge funn på er benyttet i oppsummeringen. En annen forutsetning for å kunne utvikle en teori er det å kunne lage hypoteser. Disse representerer forskerens foreslåtte relasjoner mellom kategorier. I denne studien har jeg aktivt arbeidet med hypotesetesting i analysen for å forsøke å utvikle eksisterende teori på feltet. En utgangshypotese i studien var at skoleledelsens perspektiver på ledelse kan benyttes bevisst mot planleggingsteori. En oppstått hypotese er at sammenhengen mellom planlegging på ulike nivå og bruk av ledelsesperspektiver og planleggingsteori i praksis vil kunne føre til utvikling i skolen. Disse hypotesene testes ut gjennom drøftingen i kapittel 6. Dette har dermed vært et kontinuerlig arbeid som understreker viktigheten av Mehmetoglus punkter om hypoteseutarbeidelse for teoriutvikling.

4.6 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det viktigste i intervjusituasjonen er evnen til å lytte og å vise en genuin interesse for det informantene har å si. Dette handler om anerkjennelse ovenfor informanten, både ved måten det spørres og lyttes på. Lyttarbeidet og det å la informanten få nok tid til å fortelle er helt nødvendig for at intervjuet skal kunne benyttes i forskningssammenheng (Dalen, 2004). Det å lytte til informanten og prøve å få tak i hva den meddeler, betyr ikke bare at forskeren passivt mottar informasjon; det å lytte og motta er også skapende prosesser. Dette var noe jeg var bevisst på under intervjuene. Her forsøkte jeg å unngå å stille ledende spørsmål og fokuserte på å la informantene snakke ferdig selv om det oppsto pauser underveis i samtalen. I forskning med kvalitativ forskningsmetode er det informantenes verbale fortellinger som utgjør forskerens materiale for analyse. Derfor er det viktig som intervjuer at man klarer å forholde seg til de pauser som oppstår naturlig under intervjuet. Pauser kan være skapende i den form at informanten får tid til å reflektere over et spørsmålet som er stilt. Intervjueren må være oppmerksom på at det for informanten kan være første gang han gir seg tid til å tenke over hva han egentlig mener om det temaet som introduseres.

I sammenheng med dette beskriver Dalen intervjuerens skikkelighet i en intervjusituasjon; interesse og respekt for mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter, og vilje til å sette seg ned og lytte rolig. Dette var elementer jeg benyttet meg av i forkant av, og under selve intervjusituasjonen. Samtidig påpekes det at det for intervjueren er viktig å fremlegge noen formaliteter rundt egen person, grunnlag for studie, hva du ønsker med studien, hva som skal skje med materialet, hva du ikke kan gi, eller ikke kan love, og hvordan publisering og/eller tilbakeføring vil skje (Dalen, 2004). Disse elementene var noe jeg først beskrev i samtykkeerklæringen informantene undertegnet, samt gjennomførte i startfasen av hvert intervju for å klargjøre studiens formål og innhold.

I kvalitative intervjustudier bør det alltid foretas et eller flere prøveintervju. Dette for å teste ut intervjuguide og for å teste seg selv som intervjuer. Her kan man få tilbakemeldinger som kan forandre hovedintervjuet til det bedre, både når det kommer til spørsmålsformuleringer og væremåte under intervjusituasjonen. Man får også prøvd ut hvordan det tekniske fungerer og hvordan introduksjonen av bruken av båndopptaker fungerer (ibid). I etterkant av prøveintervjuet kan det være nødvendig å redigere intervjuguiden. Da kan det oppstå nye innfallsvinkler eller temaer som ikke er tenkt nøye nok i gjennom. Derfor må intervjueren

lytte nøye til opptaket og være ærlig ovenfor seg selv når det gjelder gjennomføringen av intervjuet. Jeg gjennomførte ett prøveintervju med en informant med noe bakgrunnskunnskap om studiens tematikk. På bakgrunn av dette gjorde jeg få justeringer av intervjuguiden. I ettertid ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig med minst ett prøveintervju til, samtidig som informanten kunne hatt enda sterkere tilknytning til tematikken i studien for å gjøre prøveintervjuet mer reliabelt og valid.

For å kunne gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer er man avhengig av å ha riktige informanter. Disse kan forskeren anskaffe gjennom å sikre seg tillatelse til å oppsøke aktuelle informanter. Hammersley og Atkinson (1998) beskriver «portvoktere» som fungerer som aktører med kontroll over ankomstlinjer til de aktuelle informantene. Disse kan også fungere som «sponsorer», som med riktig mobilisering vil kunne gi tilgang til de aktuelle informantene. Oftest befinner disse seg innenfor eksisterende sosiale nettverk med relevans til forskningsfeltet, der sponsorene har innflytelsesevne og påvirkningskraft. Informantenes bakgrunn blir presentert nærmere i kapittel 5.3, hvor deres egenopplevelse om relevant kunnskap og erfaring rundt studiens tematikk forklares. Intervjuene ble gjennomført med fire skole-/prosjektledere og tre grasrotarbeidere med erfaring og tilknytning til de aktuelle prosjektene, hvor tidsomfanget på intervjuene ble fra cirka 35 til 75 minutter.

4.6.1 Det kvalitative forskningsintervjuets syv faser

Det understrekes at intervjueren innehar en avgjørende rolle, ikke bare i kraft av person, men også av teknikker og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet blir avgjørende for den kunnskap som skal presenteres i forskningsopplegget. Kvale & Brinkmann (2009) presenterer fire ulike oppfatninger av intervjuprosessen og forskerens rolle; 1) «intervjuet som forutbestemt prosedyre», 2) «intervjuet som håndverk», 3) «intervjuet som faglig ekspertise» og 4) «intervjuet som kunstform». Jeg kan langt i fra beskrive meg selv som fullt ut mestrende rundt nevnte kriterium. Samtidig har jeg tidligere gjennomført flere kvalitative intervjuer, slik at jeg har praktisk erfaring fra slike prosesser før denne studien.

Det presiseres at praktisk øving på gjennomføring av intervju fremmer oppdagelseslæring, noe som kan trekkes til modeller om ferdighetslæring og begrepet reflekterende praktikere

(ibid). Kvale og Brinkmann påpeker at jo bedre man har forberedt intervjuet, desto større sjans er det for å oppnå høyere kvalitet på den kunnskap som produseres i prosessen, og desto lettere vil det gjøre arbeidet med etterbehandlingen av intervjuene være. Det finnes ingen standardisering av utførelsen av forskningsintervjuet, og dermed har man mulighet til å velge flere utgangspunkt. Det bør imidlertid tas noen valg i forbindelse med de ulike trinnene i et forskningsintervju. Videre beskrives syv faser som danner en naturlig lineær utvikling for forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009:120):

1. Tematisering: Beskriver formålet med undersøkelsen og hvordan man oppfatter emnet som skal undersøkes. Det må også presiseres hvordan man må tilnærme seg for å innhente ønsket kunnskap. Det påpekes at forskere har en bedret sjans til å klare sine oppgaver dersom man har opparbeidet seg kunnskap om tematikken og de informanter som skal utdype den.
2. Planlegging: Definerer studiens design. Det anbefales å ta utgangspunkt i alle de syv stadiene før du setter i gang med intervjuene. Videre bør man planlegge med utgangspunkt i å innhente ønsket kunnskap, med tanke på metodiske og etiske implikasjoner.
3. Intervjuing: Her bør man utføre intervjuer på grunnlag av en utarbeidet intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til den kunnskap som søkes. Det forklares at det, i tillegg til den naturlige samtale, er viktig å «(...) *konstruere denne diskursen vitenskapelig på en slik måte at den leverer de elementene som er nødvendige for å forklare den*» (Kvale og Brinkmann, 2009:119).
4. Transkribering: Her forklares klargjøringen av intervjumaterialet for analyse. Det er som oftest snakk om transformering av materiale fra tale til skriftlig tekst. Her er det viktig å være klar over at graden av denne forandringen i mediet kan medføre unøyaktigheter som et viktig grunnlag for fullstendig nøyaktighet.
5. Analysering: Metode for analyse bestemmes ut i fra tematisering og intervjumaterialets natur. Dette kan være med på å beskrive, ikke bare den tydelige kunnskapen og samspillet i intervjuet, men også usynlige strukturer som er med på å skape disse.
6. Verifisering: Her bør forskeren undersøke materialets generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet. I kapittel 4.7 presiseres reliabilitet, som er resultatenes pålitelighet, og validitet, som beskriver hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke.

7. Rapportering: Beskriver viktigheten av at materiale og metodebruk formidles på en måte som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til etiske sider ved undersøkelsen, samt resulterer i et lesbart produkt. «*Det er utvilsomt ikke noe skriftprodukt som er farligere enn den kommentaren som en forfatter må knytte til de budskap vedkommende er betrodd*» (Kvale og Brinkmann, 2009:120).

Det er viktig å presisere at de syv fasene beskrives som lineære i forbindelse med selve intervjuprosessen, men ikke nødvendigvis i forbindelse med den helhetlige forskningsprosessen. En lineær gjennomgang av fasene i tilknytning til gjennomføringen av selve forskningsintervjuet vil gi bedre kontroll på denne. Men samtidig kan man bruke en ikke-lineær tilnærming til fasene mot hele forskningsprosessen, da dette muliggjør nødvendige avvik og justeringer underveis, ut ifra den opprinnelige prosjektskissen (Dalen, 2004; Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg fulgte en lineær tilnærming i forbindelse med selve intervjuene, mens jeg har hatt god nytte av å gå tilbake til nødvendige momenter dersom man ser på studien i et større bilde enn kun intervjuene. Avslutningsvis i kapittelet ønsker jeg kort å presisere den sjette fasen om verifisering. Dette gjøres for å understreke viktigheten av de ulike sidene ved forskningens pålitelighet og gyldighet.

4.7 Kvalitet på datamateriale

Jeg fokuserer i denne studien ikke på diskusjonen mellom konstruktivistiske tilnærminger og positivistiske perspektiver innenfor kvalitativ forskning, og dermed tar jeg for gitt validitet og reliabilitet som verifiserende faktorer og kvalitetskriterier i min forskning. «*Kvalitative forskere må demonstrere en faglig bevissthet om konsekvensen av bestemte metodologiske valg under forskningsprosessen, enten det refererer til produksjon av data eller til valg av skrivestil*» (Seale, 1999:33).

4.7.1 Reliabilitet

Ordet reliabilitet stammer fra samfunnsvitenskapelig forskning, og det finnes presise definisjoner av begrepet. Det disse er enige om er at begrepet forklarer nivået av indre stabilitet i metoden over tid, eller metodens evne til å vedlikeholde samme resultat hos samme

informanter ved forskjellige tilretteleggelse, gitt at samme forhold ligger til grunn (Droms, 2001). Reliabiliteten er ofte forklart i forskningssammenheng som «correlation coefficient» som kan ses på som en måling av sammenhengende presisjon eller feil mellom og i metoden.

Det er ønskelig å redusere målefeilene til et minimum for å øke metodens reliabilitet. Ved disse målingene kan det sees sammenhenger i reliabiliteten ved forskning som er ulik, men med samme form og motiv («coefficient of equivalence»), repeterende identisk forskning som er gjort på ulike tidspunkt («coefficient of stability») og hvor godt en del av forskningen har sammenheng med en annen del («coefficient of internal stability») (Droms, 2001).

Sosiologene Ragin og Amoroso (2011) oppsummerer reliabilitet til definisjonen: “*Reliability concerns how much randomness there is in a particular measure. When there is a lot of random error in a measurement procedure, the resulting measure is considered unreliable, and successive measurements applied to the same cases will not be strongly correlated*” (Ragin og Amoroso, 2011: 230).

Mehmetoglu supplerer dette med å forklare at reliabilitet går ut på at studiens konklusjoner er konsistente og at de kan reproduseres ved samme gjennomføring og kontekst (Mehmetoglu, 2004:143). I samfunnsvitenskapelig kvalitativ forskning finnes det flere måter å tolke begrepet på. Ryen beskriver tre typer reliabilitet; etymologisk, diakron og synkron reliabilitet. Disse forklarer at samme situasjon eller metode alltid gir samme måleresultat, at en observasjon eller data er stabile over tid, samt hvor like observasjoner eller data er i samme tidsperiode.

Med grunnlag i dette forklares også begrepet «low-inference-descriptors», hvor reliabilitet sees på som et sentralt krav for å sikre god kvalitet, men under forutsetning av bestemte oppfatninger av begrepet. Et viktig krav i dette er at betydningen av innhentet data er så konkret som mulig. Dette kravet er i denne studien for eksempel innfridd gjennom grundig transkripsjon, noe som styrker studiens reliabilitet. Videre er kapittel 5, som presenterer studiens funn, utarbeidet med større utdrag fra datainnhenting, noe som også styrker reliabiliteten. Slike krav bør stilles gjennom fasene i en studie. En svakhet ved denne studien kan være mangel på analysekategorisering av flere forskere. Samtidig er dette kontrollert faglig gjennom veiledning i forskningsprosessen. Veiledningen vil i dette tilfellet være med på å styrke reliabiliteten i studien. Ryen eksemplifiserer reliabilitet i en faseinndeling av forskningsprosessen illustrert i tabell 4.7.1.

Tabell 4.7.1:

Forskerens bidrag til reliabilitet

Når i forskningsprosessen	Ved feltarbeid eller datainnsamling	Under analysearbeidet	I rapporten
Tiltak for å sikre høy reliabilitet	Å ta opp alle intervju på bånd	Å la ulike forskere kategorisere samme materiale for så å sammenlikne	Å redegjøre for prosedyrene ved datainnhenting og notater. Å presentere større utdrag fra data, ikke bare oppsummeringer

Basert på Ryen, 2002:181.

4.7.2 Validitet

Begrepet validitet stammer også fra samfunnsvitenskapen og sier noe om i hvilken grad den aktuelle forskningen er relevant for det man faktisk vil forske på (Droms, 2001). Droms (2001) beskriver fem sider ved forskningsvaliditet:

- «Content validity»: hvor godt informantene representerer innholdet metoden er laget for å beskrive.
- «Predictive validity»: hvor godt spådommer ut i fra forskning samsvarer med informantenes senere adferd.
- «Concurrent validity»: gjennomføres på samme måte som predicative validity, men adferd eller prestasjon er målt på samme tid som gjennomføringen av metoden.
- «Construct validity»: hvor godt metoden kan bli fremvist til å måle konstruert adferd eller prestasjon, oftest i sammenheng med psykologiske aspekter.
- «Face validity»: forholdet mellom metoden og hva den faktisk skal måle opplevd av informanten.

I en oppsummering kan validitet defineres som: «(...) *the appropriateness of a measure – whether it measures what it is supposed to measure. To assess validity, researchers must*

evaluate whether their data collection and measurement procedures work the way they claim”
(Ragin og Amoroso, 2011: 234).

Dersom man diskuterer validitet i et mer samfunnsvitenskapelig lys kan man referere begrepet til sannhet som kan begripes gjennom ord, samtidig som det refererer til en stabil sosial realitet. Seale (1999) viser til begrepene intern og ekstern validitet som henholdsvis viser til sannhet og anvendelse i et konvensjonelt bilde. Om man overfører dette til naturalistiske undersøkelser forklares dette som forskningens kredibilitet og overførbarhet.

Den interne validiteten forklarer i hvilken grad forslag til årsakssammenhenger støttes i en studie i en bestemt kontekst, hvor forskerens oppgave er å prøve å avvise alle potensielle trusler (Ryen, 2002). Dette går ut på å vurdere hvorvidt studiens konklusjoner er troverdige (Mehmetoglu, 2004). Fordi vektingen på fordypelse i studier de siste årene har blitt sterkere, har fokuset blitt rettet sterkere mot «hvorfor» fremfor «hva» og «hvordan». Dette har gjort at trusselen om determinisme i studier frafaller og årsaksanalyser tiltrer. Dersom forskeren kan vise til en dypere forståelse, styrkes dermed troen på de årsakene som forskeren oppgir (Ryen, 2002). I denne studien er det nettopp denne dypere forståelsen som ønskes formidlet.

Ekstern validitet refererer til hvorvidt årsakssammenhengene også holder i andre kontekster. Dette forklarer i hvilken grad forskeren har mulighet til å generalisere på bakgrunn av innhentet data. Det er dette som beskrives som «anvendelse» i en konvensjonell undersøkelse. Mehmetoglu presiserer at den eksterne validiteten representerer et aspekt ved generaliseringsprinsippet, og at dette dermed først og fremst dreier seg om å vurdere hvorvidt konklusjonene fra en bestemt studie også kan gjelde i andre studier (Mehmetoglu, 2004). Kort forklart kan man derfor si at dersom en bestemt faktor fører til en annen bestemt faktor i en gitt kontekst, bør den også gjøre seg gjeldende i liknende kontekster. En kritikk som gjør seg gjeldende i forbindelse med ekstern validitet er at de kvalitative intervjuene i denne studien baserer seg utelukkende på subjektive tolkninger av et felt. Dette problematiserer dermed generaliserbarheten i denne studien.

KAPITTEL 5: Presentasjon av funn

Mitt fokus i studien er hvordan man som skoleleder kan legge til rette for daglig fysisk aktivitet i skolen med tilnærmingen man kan ha til planlegging av slik endring eller utvikling gjennom ulike ledelsesperspektiver. I rammeverket for denne studien la jeg vekt på spørsmålene; Hvilket organisasjonsperspektiv bør lederen ha under planleggingsfasen i endrings-/utviklingsprosessen? Hvordan gjennomføres skole-/prosjektledelsens planleggingsarbeid for et slikt prosjekt? Hvordan utvikles og/eller opprettholdes dette videre under endrings-/utviklingsprosessen? Og hvilken betydning kan dette planleggingsarbeidet ha for skoleutvikling? Med bakgrunn i disse spørsmålene ble min problemstilling formulert slik:

«Hvordan kan ulike ledelsesperspektiver ha effekt på planlegging i skoleledelsens arbeid med å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i grunnskolen?»

Med problemstillingen er målsettingen å finne ut av hvordan ulike ledelsesperspektiver kan ha effekt på planlegging av utviklingsprosjekter i skolen. Jeg ønsker ikke å fokusere på selve implementeringsfasen, men hvordan ulike ledelsesperspektiver kan bidra til å legge til rette for gode endring- og utviklingsprosesser, samt måloppnåelse gjennom god planlegging.

5.1 Kategorisering av tema og identifisering av informanter

Studiens problemstilling og tilhørende variabler, samt kvantiteten på innsamlede data og dens kvalitet har hatt innvirkning på kategoriseringen. Med dette som grunnlag har jeg kommet frem til følgende kategorier i studiens analyse og drøfting:

1. «Motivasjon og målsetting for endring»
2. «Det strukturelle ledelsesperspektivet»
3. «Human resource-ledelsesperspektivet»
4. «Det politiske ledelsesperspektivet»
5. «Det symbolske ledelsesperspektivet»
6. «Innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling»

Informantene vil gjenkjennes i teksten som: «Grasrot skole 1» (GS1), «Rektor skole 1» (RS1), «Forsker skole 1», som var doktorgradsstipendiat i intervensjonen ved skole 1 (FS1),

«Grasrot 1 skole 2» (G1S2), «Grasrot 2 skole 2» (G2S2), «Mellomleder skole 2» (MS2) og «Rektor skole 2» (RS2). I utdrag fra intervjuene er spørsmålsformuleringen tatt med for å gi en bedre forståelse av samtalen mellom meg som forsker og informantene. Mine spørsmål gjenkjennes i teksten med «I», som representerer «intervjuer».

Der det er referert til andre ansatte ved skolene er disse kronologisk nummerert i sammenheng med når de fremkommer i teksten. Disse gjenkjennes som «AA», som representerer «annen ansatt». Der det er referert til personer utenfor skolen, er disse referert til med deres arbeidstittel, som for eksempel «hovedutvalgsleder» eller «ansatt fra idrettskretsen». Ellers vil navngitte personer kjennes igjen som «AP», som representerer «annen person». Alle disse er kronologisk nummerert i sammenheng med når de fremkommer i teksten.

5.2 Motivasjon og målsetting for endring

Innledningsvis ønsker jeg å ta for meg informantenes motivasjon for arbeidet med daglig fysisk aktivitet i skolen, for å skape et generelt bilde rundt informantenes kompetanse og interesse rundt tematikken. Felles for flere av informantene, uavhengig av hvilken skole informantene arbeidet ved, var interessen for idrettslig og fysisk aktivitet, og synet på fysisk aktivitet som et helsefremmende og pedagogisk verktøy. I tillegg til dette viste det seg at alle informantene hadde pedagogisk grunnplattform som gir et grunnlag for å sette fysisk aktivitet på dagsorden i skolen.

G1S2 forklarte at: *«(...) personlig så er jeg jo veldig interessert i fysisk aktivitet kan du si. Og kroppsøving. Jeg har jo mellomfag idrett som utdanning»*. G2S2 forklarte den samme interessen og motivasjonen: *«Jeg er kroppsøvingslærer, og har drevet mye med idrett. (...) Og det med at det skal være hver dag, det treffer meg i min filosofi om alt skal være i aktivisering. Ikke nødvendigvis at det skal være idrettspreg, men for å få folk i bevegelse, være i aktivitet, ha en viss minimumspuls og ha det gøy»*.

Videre pekte et par av informantene på arbeidet ved deres skole som noe som er styrt utenfor deres myndighet. Ved skole 1 pekte RS1 på den faktoren at dette var et doktorgradsarbeid, og skolen måtte ta et standpunkt til om de skulle arbeide videre med prosjektet eller ikke. Dette måtte også informanten ta stilling til fordi den ble ansatt to år ut i doktorgradsarbeidet. RS1: *«Prosjektet begynte i 2004, og jeg kom inn i 2006. (...) Skolen var da nesten ferdig med det*

lovpålagte som vi hadde tatt på oss i forhold til doktorgradsarbeidet som var her. (...) Jeg kom inn til et system som hadde forpliktelser, og det var bestemt at vi skulle gjennomføre dette her. (...) Så jeg kom til en pakke som jeg ikke kunne snu opp ned på når jeg kom. Det var hvert fall veldig viktig; at jeg måtte fortsette det som var».

RS2 fortalte at det var sammenfallende faktorer som var med å starte prosjektet ved skole 2: «(...) vi har alltid lagt til rette for fysisk aktivitet. (...) Men så ville tilfældighetene til at det ble noen interne utskiftninger og sånt noe, så ble jeg utfordret (til å bli rektor), og da sa jeg ja. Og da tenkte jeg at jeg skal lage et fotavtrykk på fysisk aktivitet». Ved skole 2 påpekte MS2 også, på en noe spøkefull måte, at dette var noe ledelsen, med RS2 i spissen, hadde fastsatt som et utviklingsprosjekt ved skolen. Samtidig fokuserte informanten på samfunnsbehovet for daglig fysisk aktivitet:

Vi hadde jo egentlig ikke så mye valg når vi har en rektor som (latter), brenner for dette her. Men vi har jo et brennende ønske om å få det til innenfor de rammene man har i den vanlige skolen. (...) Vi vet jo i dag at dette er et økende problem hos barn; dette med fedme og dette med inaktivitet. Så det er et sånn tosidig prosjekt dette her. Både i forhold til at vi har en tro på at det er læringsfremmende, (...) og så er det folkehelseaspektet i det. Dette er de to ankerpunktene våre.

Doktorgradsarbeidet ved skole 1 hadde, som nevnt, først fokus på et helsefremmende perspektiv. FS1 var da, naturlig nok, opptatt av å understreke samfunnets behov for en helsemessig endring. Samtidig påpekte informanten viktigheten av det å utgjøre en forskjell som forsker:

Jeg tenker at de utfordringene vi står foran med den voksne befolkningen når det gjelder inaktivitet, overvekt og hjerte- og karsykdommer; la oss kalle det livsstilsrelaterte ikke-smittsomme sykdommer (...) som det er mulig å få gjort noe med, så jeg tror at vi må fokusere mye mer på forebygging, tidlig innsats og sette inn tiltak tidlig. Primær forebygging. (...) Så jeg tenker at min største motivasjon er faktisk å prøve å få til noe, og da må du begynne med barn og unge. (...) Og så tenker jeg at jeg er veldig opptatt av å sette inn tiltak som ikke øker polarisering; (...) ikke sett inn tiltak som reproducerer sosial ulikhet, ikke sett inn tiltak som øker polariseringen. Altså de som er i god form blir i enda bedre form og de som er i dårlig form blir i enda dårligere form. At du trekker mot polene. Men du må sette inn tiltak som når mange over lang tid. Og da er det faktisk bare ett eneste alternativ sånn som samfunnet vårt er bygd opp; og det er skolen. (...) det er tidlig innsats med fysisk aktivitet i et forebyggende folkehelseperspektiv, der du prøver å sette ned tiltak der de som trenger det mest faktisk er med. Og det var jo hovedmotivasjonen i det prosjektet her. (...) det er også viktig å «make a difference», og det å skape en forskjell; at det betyr noe det vi gjør.

5.3 Et strukturelt ledelsesperspektiv

I teorikapittelet så vi at strukturen er rammeverket som fastsetter mønsteret av forventninger og samhandling mellom interne deltakere i en organisasjon. Strukturen skal understøtte og begrense det organisasjoner er i stand til å oppnå. Forskjeller i struktur i organisasjoner kan oppleves som stor valg- og bevegelsesfrihet og eller sentralisert myndighet og klare kommandolinjer (Bolman og Deal, 2009). Det er først og fremst to spørsmål som stilles til ledelsen i et strukturelt perspektiv: 1) Hvordan skal ansvar fordeles mellom ulike avdelinger og/eller roller? Og 2) Hvordan kan den enkeltes innsats samordnes til arbeid mot et felles mål?

5.3.1 Rollefordeling og differensiering

Informantene ble spurt om rollefordeling og differensiering i prosjektet. Ved skole 1 var så å si alt pedagogisk personell knyttet til gjennomføringen av prosjektet. FS1 forklarte at det var skole 1 som designet prosjektet med den daglige driften med tanke på rollefordeling og differensiering: *«Det vi gjorde da, som jeg tror er en absolutt suksessfaktor, det er at lærerne som skal utføre dette hver eneste dag er nødt til å ha eierskap. De kan ikke få noe tredd nedover hodet og diktert. (...) Så jeg la noen retningslinjer og føringer, mens lærerne fikk frihet til å lage prosjektet og gjennomføre det. Jeg tror at det er helt umulig å ha et prosjekt i skolen med flinke lærere, sånn som det er her på skole 1, å komme å diktere hva de skal gjøre i detalj».*

Videre presiserte GS1 sin kommunikasjonsrolle, utover det rent praktiske i tilknytning prosjektet. Samtidig ble det påpekt at hele skolen var involvert fra oppstarten: *«Min rolle har vel vært som et slags bindeledd mellom høgskolen og FS1 og skole 1 og ledelsen her. Og kollegaene her da. For kollegiet har jo egentlig vært med fra starten. Slik at det har ikke vært noe sololøp; det har vært en dialog og en naturlig utvikling og endring».*

Skole 2 har hatt en egen gruppe dedikert til den fysiske aktiviteten. MS2 forklarte i denne sammenheng at: *«(...) de i kjerneteamet i FYSAK har jo kompetansen på fagfeltet, den er det jo de som sitter på, ikke sant. Det er de som har tankene inn, mens vi som ledelse kommer med de formelle bitene rundt det her. (...) Det kan vi si at strukturen i det er».* G2S2

understreket: «(...) da hadde man også egentlig fått landet det til at noen skulle ha hovedansvaret på det. Sånn at ikke dette her ble fritt vilt».

Dette understreker også hvordan man så for seg rollene i startfasen av prosjektet ifølge MS2: «Det er jo de dedikerte, som virkelig brenner for tanken, som styrer dette her. I mye større grad nå enn da vi starta opp. I oppstarten tenkte vi at alle skulle være med, men vi så at å få til samhandlingen med så mange lærere, det var kompliserende for å få til et vellykka prosjekt. Og tanken ble da kanskje at alle trenger ikke å være med på alt. At her er det noen dedikerte som styrer den biten, akkurat som vi har dedikerte som styrer god leseopplæring og god matematikkopplæring, ikke sant?». Etter hvert ble det derfor laget et eget FYSAK-team, hvor rollene ble fylt med kompetanse innenfor kroppsøving, samt idrettslig og fysisk aktivitet. MS2 forklarte hvorfor de gjorde det slik:

På mange måter så er jo skolen en veldig tradisjonsbundet organisasjon. Det å gjøre store forandringer sitter dypt hos mange lærere. Jeg har jobba i skolen lenge, vært lærer i mange år sjøl, og har jo kjent det der på kroppen at det å gjøre forandringer er skummelt. (...) Samtidig så er det jo muligens det at vi involverte alle til å begynne med. Det var kanskje et lite feilsteg. (...) Det er noe med det å implementere det, og er enige om at dette er en av grunntankene på skole 2. Men at alle ikke nødvendigvis trenger å være veldig aktive i det praktiske. Så det så vi etter hvert. Det gjorde vi en endring på i løpet av det første året, og var helt bevisst med tanke på planlegginga.

Samtidig forklarte RS2 at selv om det har vært et dedikert FYSAK-team i det praktiske, så har større deler av skolen vært med på det initierende planleggingsarbeidet og forankringen. RS2 utdypet sin rolle og strukturen i dette: «(...) i mitt hode er det sånn at når vi setter i gang et sånt prosjekt, så måtte vi forankre det i organisasjonen. Sånn at når vi hadde bestemt at vi skulle ha fysisk aktivitet én time hver dag, så forankret jeg det i en organisasjonsutviklingsprosess. Jeg fikk med hele personalet; fra både kontorassistent og assistentene, kontormedarbeidere og assistentene, til pedagogisk personale».

5.3.2 Koordinering og integrering

Videre svarte informantene på spørsmål knyttet til hvordan rollene ble koordinert og integrert i skolene. Ved skole 1 var FS1 opptatt av å definere «stakeholders», og hvordan forskeren må ha «alle med på laget» for så å kunne integrere ulike roller i et prosjekt:

Når du skal gjøre denne typen prosjekt (...) må du få viktige, «stakeholders» sier vi på engelsk; viktige grupper til å akseptere intervensjonen. Og da snakker vi om lærere, rektorer og skoleeiere. En kjempeviktig jobb i prosjektet var å snakke med ulike aktører. (...) Jeg hadde et møte med daværende rektor (...), og jeg har ofte tenkt på at hadde han gitt tommelen ned istedenfor opp så hadde det ikke blitt noe prosjekt. (...) Punkt en: å overtale, eller å få rektor med på laget. (...) Og så var det et foreldremøte som jeg aldri kommer til å glemme. Der sto jeg alene på scenen med over 100 foreldre på biblioteket på skole 1 hvor jeg sa til foreldrene at skolen har nå akseptert at ungene deres skal være forsøkspersoner. (...) det er klart at hadde foreldrene da begynt å protestere og sagt at dette her vil ikke vi, (...) da hadde jo ikke dette gått.

Samtidig var FS1 bevisst over oppfølgingen av det kontinuerlige planleggingsarbeidet med teamene ved skole 1: *«Det er veldig viktig at hvis dette skal bli vellykket, tror jeg, at lærerne jobber som et team. «Teamwork makes the dream work» (...). Så jeg jobber mye med teamet. Å være tett på de. Å være tett på og en positiv støttespiller. Når jeg kommer ned dit, (...) så kommer ikke jeg for å kontrollere. Jeg må aldri gi de en følelse av at jeg skal inspisere. Jeg er bare der som en positiv støttespiller og for å backe opp og hjelpe. Hele tiden ha en dialog».*

Etter hvert som prosjektet ble fastsatt ved skole 2, ble grasrota knyttet til planleggingsarbeidet. MS2 beskrev hvordan kjerneteamet i FYSAK skilte seg fra ledelsen i oppstarten i planleggingen: *«I oppstartsfasen var det i mye større grad et ledelsesstyrt prosjekt, hvor man heller fikk med seg noen til å drøfte tanker med. (...) Så vi fikk med noen lærere på å tenke litt grovtanker og hvordan dette her lar seg gjennomføre».* G2S2 forklarte at: *«Det er jo i det daglige arbeidet at det gjelder nettopp det å få ansvaret over på de som faktisk driver med det».* Informanten bekreftet også at andre lærere var løserer tilknyttet prosjektet ved et tidligere tidspunkt i prosjektet: *«Bemanningen ble justert på (...) i ffor. For da var det også kroppsøving, pluss at det var andre voksne inne. Altså andre lærere. Og nettopp når det var fag, så var det jo bare for å fylle postene. Og de lærerne som gikk inn var ikke alltid like motiverte, eller hadde ikke noe eierskap til dette her hvert fall. (...) Da ble det egentlig litt sårbart».*

Koordinering må også sees i sammenheng med fag- og timefordeling. G1S2 pekte på en grunn til at det strukturelle perspektivet i planleggingen var noe mangelfull ved skolen: *«Du kan si at det var flere personer inne i ffor (senere i prosjektet). (...) litt på grunn av det med den permisjonen jeg snakket om. Den var egentlig en medvirkende årsak til at ting ikke ble så strukturert, fordi vi manglet den siste strukturpersonen som egentlig skulle ta kommando over en elevgruppe. (...) den var en av årsakene til at det fungerte dårligere (...))».*

Hvordan grasrota ble integrert i planleggingsfasen var noe FS1 så på som en langsiktig og komplisert prosess ved skole 1:

Det er mange ulike ting som skal inn i skolen som tiltak. Så er jo spørsmålet; hva er det som kommer inn under huden på skolen, og da kan bli en del av skolen? Det å takle og omstille seg til en slik endringsfase som ofte går over tre, fire, fem, seks år før det virkelig sitter. Hvilke faktorer er det som skal til da? Og da tror jeg at det er som skole 1 forpliktet seg til på forskningsprosjektet, som skulle vare i tre år, at det gikk såpass lang tid at de positive resultatene faktisk fikk komme fram. Og dermed kunne du etter tre, fire, fem år faktisk komme over i en driftsfase.

Skole 1 måtte, etter intervensjonsperioden, ta et standpunkt til om de skulle fortsette med daglig fysisk aktivitet i skolen. Prosjektet hadde da begynt å nærme seg det som blir kalt et fullskalaprojekt med hele grasrota. Det ble et viktig strukturelt veivalg å ta for RS1:

Så kom vi ganske raskt over til at vi var ferdige med forpliktelsen, og da måtte du vurdere hva vi skulle gjøre. Da sto vi fritt i forhold til å kaste på sjøen alt sammen, videreføre alt sammen, eller forbedre alt sammen. Der var alle muligheter åpne. (...) Men da må vi også huske på at hele skolen hadde begynt med dette her, og ikke bare forsøksklassene i doktorgradsarbeidet, men hele skolen hadde begynt med daglig fysisk aktivitet i et folkehelseperspektiv. Så det var i samarbeid med de andre, i forbindelse med medarbeidersamtaler og alt sammen; det var ingen grunn til å stoppe opp.

Videre forklarte RS1 videre bruken av fysisk aktivitet som et pedagogisk metodevalg tilknyttet fag: *«Den dreiningen mot det faglige har både vært styrt av administrasjonen, samtidig som vi har hatt tid nok til å lure enkelte til å tro at de har funnet på det selv mer eller mindre. (...) de har fått nok tid til å skjønne selv at det er et fornuftig metodevalg i fag. Og jeg har sagt at det tok, på en måte, null dager for noen, og så tok det fram til 2009 (tre til fire år) for noen andre».*

5.3.3 Samordning av differensiering og integrering

Samordningen av differensiering og integrering kan knyttes til det Jacobsen beskriver innunder strategi E. Her beskrives de formelle endringene i et prosjekt, og hvordan designet påvirkes av dette. Informantene understreket sider ved dette. RS1 beskrev hvordan den

daglige fysiske aktiviteten ble knyttet til MILL for å tydeliggjøre daglig fysisk aktivitet som et bevisst metodevalg i skolen¹:

Så har hele organisasjonen også drevet med MILL i 2005 og 2006, egentlig synkront med doktorgradsarbeidet på daglig fysisk aktivitet (...). Og der fikk hele huset den forståelsen av at barn lærer på ulike måter. (...) og når vi kobler det sammen med MILL, (...) så kan du si at både fysisk aktivitet og MILL samlet seg sammen til en forståelse på huset av at metodevalg, eller metoder brukt i fag, kan gjøres på mange ulike måter for alle elever. Så det har en mye større effekt enn at jeg hadde (...) bestemt at vi skal gjennomføre det.

GS1 understreket dette: «(...) Dette gjorde at det ble mer naturlig med faglig innhold i den fysiske aktiviteten, og vi så da at det fungerte godt. Så det har egentlig vært en veldig spennende prosess».

Ved skole 2 pekte MS2 på formalitetene ved fag- og timefordelingen: «Altså, det viktige er at man er innenfor. At det er en forsvarlig fag- og timefordeling. At vi (...) følger det formelle. At vi følger de styringsdokumentene vi har». Videre påpekte informantene at det var forskjell på planleggingsarbeidet tidlig i prosjektet kontra i den senere fasen:

I oppstarten, der hadde vi enda mer tid satt av til det her. Tatt mye mer faglig, eller fagtimer. Men vi så jo at det fikk en konsekvens da, å ta så mye fag som vi gjorde. I oppstarten var det veldig fokus på at vi skulle ha matematikkstafetter i fysisk aktivitet. Og da tok vi jo en del mattetimer. Og det så vi på som uheldig etter hvert. Da holdt vi det litt mer hellig; kjernefaga som matematikk, norsk og engelsk. At der har vi timetallet i faget. (...) Så det er mer sånn pedagogisk avveining på hva som er smart i forhold til resten av skoledagen. Og så er det jo det hvordan man bygger opp bolker utover fysisk aktivitet for å få en høyest mulig læringseffekt da. Hva er mest gunstig? Og dette er gjort mye i samråd med lærerne.

Det viste seg at skole 2 startet med fysisk aktivitet knyttet til kjernefagene norsk, matematikk og engelsk, men forandret dette i fag- og timefordelingen for å oppnå en større pedagogisk gevinst. MS2 påpekte videre fra dette viktigheten av planlegging, og hvordan ledelsen bør få med seg det resterende personale i starten av et større utviklingsprosjekt i skolen. Samtidig påpekte G1S2 at prosjektet var noe skolen startet opp uten at de hadde utført en gjennomarbeidet planleggingsprosess på forhånd. Dette ble beskrevet som kaotisk: «Jeg vet ikke om RS2 har sagt det, men egentlig så hoppet vi bare i det. Så tok vi sjansen på at dette skulle vi klare, fordi vi var tre voksne som ønsket og brant for akkurat den biten her». G2S2 forklarte det slik: «Helt i starten så var dette her bare sparket i gang som en liten tenketank.

¹ MILL: Mange intelligenser, læringsstiler og læringsstrategier. Læringsteorier basert på Gardner, Dunn og Santos.

Så vi begynte å diskutere litt i de forskjellige teama på felles tid. (...) Og da var vi ganske mange i starten som hadde litt meninger. (...) Da skøyt man ut alle mulige ideer. Med spising, skolefrokost og det ene og det andre. Og så landet det litegrann; og da ble det på en måte bestemt at vi kjører i gang fra høsten av. (...) Vi ante jo ikke hva vi gikk til på sett og vis». Informanten fortsatte: «Vi var veldig åpne på at vi ble kastet ut i det. Vi var veldig tydelige på at vi kaster oss ut i det, og sånn er det. Og at her må vi antageligvis justere mye underveis».

RS2 understreket den spontane oppstarten ved å påpeke at den formaliserte delen ved planleggingen i oppstarten, knyttet til dokumentasjon, implementering og evaluering ikke hadde vært god nok:

Planlegging er avgjørende. Vi har vært gjennom forskjellige faser, og der har vi ikke vært gode nok. Vi har ikke hatt tid nok til å legge vanntette planer. Så den største utfordringen med vårt forsøk har vært at ikke vi har hatt gode nok planer. Sånn at når jeg har vært ute og snakket om det nå, eller når foreldrene har spurt, så har vi pratet oss bort litt. (...) Så du kan si at vi sier at vi bare gjorde det. Skal du ha et forskningsprosjekt, ikke sant, så må du jo føre både alt, under og etter. Vi har egentlig ingen av delene. (...) og det er den største svakheten med prosjektet vårt; vi kan bli tatt på planer rett og slett.

5.4 Et human resource-ledelsesperspektiv

HR-perspektivet ser nærmere på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre. Det finnes to ytterpunkt i synet på forholdet mellom organisasjonen og dens ansatte. Den ene siden ser på den ansatte som et objekt som kan utnyttes av organisasjonen, mens den andre ser at den ansatte og organisasjonens behov kan forenes; den enkelte kan utfolde sine evner og kunnskaper, samtidig som organisasjonen tjener på dette (Bolman og Deal, 2009).

5.4.1 Forholdet mellom individ og organisasjon

I et HR-perspektiv søker man som leder etter hvordan man kan hente ut potensialet til både ansatte og organisasjonen på en best mulig måte. Informantene ble spurt om hvordan de så på forholdet mellom individ og organisasjon i prosjektet. RS2 gav et inntrykk av viktigheten til de ulike rollene inn mot prosjektet ved skole 2: «Innholdet hos oss er jo i stor grad driftet av

de som er i FYSAK-gruppa. Der har vi G2S2 og G1S2 som har vært med hele tiden. Så har vi AA1, som er assistent, som kom inn for to år siden, og som på en måte er litt sånn pytt i panne i opplegget vårt. Og så har vi AA2 og AA3 som kom inn i fjor, som på måte er FYSAK-gruppa vår. Og det er jo de som sørger for det faglige innholdet i timene, og som sørger for at vi hele tiden videreutvikler oss og ser nye løsninger». Informanten forklarte også nærmere rundt hvordan man må jobbe som leder for å få ansatte til å trives og lykkes i det arbeidet de gjør: «(...) det er mitt ansvar å sørge for at folk får en jobb de lykkes i. Så jeg tenker at hver gang en lærer ikke lykkes så er det faktisk jeg som har satt den læreren på en jobb som han eller hun ikke mestrer. Og da må jeg sørge for at han eller hun mestrer den jobben. (...) hente ute det beste av hver enkelt. Og i forhold til kjemien i FYSAK-gruppa så føler jeg at det fungerer nå».

RS1 eksemplifiserte forholdet mellom organisasjon og individ gjennom et resonnement rundt bruk av standarder og likhet ved skole 1:

Vi har hatt en debatt i år med det å lage en visjon og det å lage et verdisyn. Og vi lager standarder for dette. Men standarder er ikke en instruks. En standard er for oss noe som skal si noe om et minimum. Men den skal ikke dra ned maksimum heller, for å si det sånn. (...) Og folket mitt er i hvert fall livredde for en standard som senker ned det de er gode på. Og det er jeg helt enig med de i. Jeg kan ikke lage noe for å trekke ned noen. Skal jeg trekke ned FYSAK-satsningen fordi to er svake, eller skal jeg fremdeles holde fram og prøve å få med meg de?

GS1 kunne forklare standardene som utvikling av prinsipper og som planlegging:

(...) prinsippene; vi har på mange måter kjørt etter de. Men vi har ikke fått de nedskrevet før de siste fem årene kanskje. Så vi har fått litt trykk i fra høgskolen på at vi må dokumentere; hvordan gjør vi det, hvordan driver vi det. Vi må få det ned på papiret og slik har det blitt. Og da ser vi tydeligere at vi kanskje må justere den litt. (...)

I: Da blir det en slags form for kontinuerlig planleggingsarbeid i det da?

GS1: Ja. Planleggingsarbeid eller utvikling av modellen, på en måte. Så har vi prøvd å være ganske ydmyke i forhold til det at når vi blir kontaktet i fra andre skoler, at vi ikke sitter med noen fasit. For det er mange skoler som prøver ut liknende ting. (...) Og når vi går rundt på opplæring med andre lærerkollegaer og andre skoler, så vil jo de ta til seg noe av det som vi formidler. Og så lager de sin egen modell. Så det fører egentlig til at det blir mange ulike fysiske aktivitetsmodeller, før det kanskje kommer nasjonale føringer som kan sette det litt i system. (...) kanskje i en læreplan som sier at innholdet bør være sånn og sånn. Hvilke krav vi skal oppfylle der og der.

I: Læringsprinsipper i større skala rett og slett?

GS1: Jeg tenker at det kommer; at innen fem år så er det kommet inn noen justeringer i læreplanen.

5.4.2 Sammenhengen mellom kompetanse og rolle

Den ansattes kompetanse knyttet til rolle er et sentralt tema i et HR-perspektiv. Informantene ble spurt om hvordan de vurderte sammenhengen mellom kompetanser og roller som figurerte i prosjektet. G1S2 forklarte at det kunne oppstå problemer dersom lærere som ikke var tilknyttet FYSAK-teamet skulle ha ansvar for gjennomføringen ved skole 2: *«(...) vi er skeptiske hver gang en eller flere av oss skal ut å gjøre andre ting, og vi må sette andre for å gjennomføre. (...) nå er elevene og rammene så strukturert at vi kan få inn andre som gjennomfører det samme, men vi ser at det er to vidt forskjellige ting når en av oss (FYSAK-teamet) går inn og tar kommando over elevgruppa enn at andre skal få dem til å høre».*

Et annet viktig HR-moment er hvordan organisasjonen kan knytte til seg nødvendig kompetanse i ulike deler av planleggingsfasen. MS2 forklarte om bevissthet rundt ansettelsesprosesser ved skole 2: *«(...) ved nyansettelser så ser vi om en har kompetanse inn mot kroppsøving eller idrett, det er jo klart. Men det kjerneteamet er såpass stabilt nå, så (...) vi ser at de kreftene vi har her nå er nok til å drifte det. Så det er ikke sånn at vi jakter prekært etter noe i forhold til videre drift av prosjektet. Men at du er med på den fleksibiliteten og tanken om at det her skal gjennomsyre skoledagen, det må du bare».* G1S2 påpekte også at kompetanse i denne sammenhengen ikke bare hadde med det faglige rundt fysisk aktivitet å gjøre, men også det rent pedagogiske. Informanten forklarte at skole 2: *«har en pedagogikk som går på det at vi vet hvordan vi kan organisere og hvordan man instruerer, og dermed får vi med oss mange elever i aktivitet med få voksne som driver de».*

RS2 forklarte, i forlengelsen av dette, at det også var viktig å finne kompetanse som utfordret hverandre for videre utvikling: *«(...) hvis du ikke har folk som tør å utfordre hverandre, så får du ingen framdrift. Så det første jeg gjør når jeg sier ja til et verv i idretten (...) så er det å få folk til å tørre å utfordre meg som leder. Det samme har jeg gjort her i forhold til at jeg blant annet tilsatte inspektør nummer to, så valgte jeg den som var mest ulik meg selv. (...) I forhold til FYSAK-gruppa så er jo den satt sammen av veldig ulike personligheter».* I forbindelse med dette stilte jeg G2S2 spørsmålet:

I: Bruker dere de ulike ferdighetene, kompetansene og væremåtene bevisst?

G2S2: Noen ganger gjør vi nok det. Noen ganger kunne vi nok vært flinkere til å nettopp bruke hverandre slik. (Fag-) Kompetansen bruker man jo på sett og vis i forhold til hvilket opplegg man har, men akkurat det der med væremåter og sånt noe kunne man nok vært enda mer bevisst på. Hvem gjør hva, for eksempel?

I: På hvilken måte da?

G2S2: I forhold til at noen er veldig flinke til å gå inn i aktiv leik, mens noen er flinke til å støtte og oppmuntre de usikre. Hvis en har hovedaktiviteten, kan en annen være med inn med nettopp de. Og noen er flinke når det er noe vi skal gi et tydelig budskap om. (...) Vi tenker nok litt på det, men det er noe som man hele tiden kan videreutvikle.

Ved skole 1 ble det påpekt momenter knyttet til gjennomtrekk i organisasjonen. RS1 forklarte at: *«(...) vi skifter ut såpass få per år at vi aldri er blitt utfordret på det (gjennomføringen)»*. Videre forklarte informanten at de ikke primært ønsket å rekruttere nyansatte med spesiell fagkompetanse knyttet mot fysisk aktivitet og kroppsøving: *«Nei, primært ikke. (...) vi søker selvsagt etter gode pedagoger som har veldig gode basisferdigheter i de viktigste fagene våre norsk, matematikk og engelsk. Og er gode lærere rett og slett, i den forstand at de lærer elevene best mulig. Det er de mest primære. Så kan vi lære de alt det andre»*. Videre forklarte RS1 at den pedagogiske basisen ble sett på som det viktigste ved nyansettelser: *«(...) vi er egentlig i en situasjon der vi kan hente, ikke de vi vil, for det blir feil å si. Men vi henter kvalifiserte søkere hele tiden. Men nå har vi begynt å hente nesten nyutdannede pedagoger med den pedagogiske tryggheten i bunnen. Samt det faglige aspektet i bunnen. Og så kan vi lære de alt det andre; (...) hvordan de skal få til fysisk aktivitet som et metodevalg med innhold»*. RS1 forklarte også sammenhengene som kunne oppstå mellom utskiftninger og utvikling ved skolen: *«(...) vi har faset ut ufaglærte og faset inn andre yrkesgrupper på skolen de siste årene. (...) Og vi har sett at vi må gjøre noe med de andre delene av den pedagogiske opplæringen. For å få til pedagogisk opplæring så må du faktisk få til alle grunnleggende behov»*.

5.4.3 Ansvar, myndighet og mangfold

I en oppsummering av HR-perspektivet svarte informantene på spørsmål om hvordan de så på ansvar, myndighet og mangfold. Dette kan også sees i sammenheng med det Jacobsen forklarer i strategi O, med sykliske planer, konkretisering av roller og handlingskontrakter mellom aktører i et prosjekt. MS2 eksemplifiserte hvordan det kunne se ut ved skole 2: *«Her er det vel i stor grad grasrotstyrt av de som er dedikerte nå. At skolens ledelse er mer på det med tall og timeplaner og den type ting, og tar imot tankene etter evalueringer som vi har hatt blant alle lærere. Og kanskje noe tettere dialog med kjerneteamet da, spesielt på det med*

praktisk logistikk eller vurdering (...). Vi er ikke inne der og styrer dem, og vi gir dem ganske mye fullmakter innenfor det».

Spesielt dette med eieforhold ble påpekt som viktig for å lykkes med slike utviklingsprosjekt. Dette ble satt i sammenheng med å gi de ansatte ansvar for planleggingen. MS2 fortsatte: *«Jeg tror jo at mange lærere, at noe de har et eierforhold til vil gå mer av seg selv enn om de er påtvinget et eller annet opplegg eller en type organisering. Så det er jo den samhandlingen der, at læreren har et eieforhold til det som skjer. At dette er mye som gror fram hos dem da. At det kommer fra dem selv».* Dette eieforholdet beskrev G2S2 på en konkret måte på spørsmål om friheten i arbeidet med daglig fysisk aktivitet: *«Jeg kan ikke si noe annet der, enn at jeg synes at det er komfortabelt. (...) det er fryktelig behagelig å vite at vi har tilliten dems til å drifte dette her på vår egen måte omtrent. (...) Og det gjør jo oss til en selvstendig og veldig god gruppe også, synes jeg».* Jeg stilte videre spørsmålet:

I: Så om jeg forstår deg rett så føler du at dette blir måten ledelsen kan utnytte kompetansen deres på best mulig måte?

G2S2: Ja, det synes jeg. Men vi er forholdsvis heldige. RS2 har jo sterk kompetanse på akkurat dette her med idrett, og har jobbet i idretten i alle år. Så han er jo kunnskapsrik på akkurat det området. (...) Nå er jo dette blitt en timeplanfestet greie. Så jeg tror det er kjempe viktig. Vi kunne også vært vår gjeng og jobbet imot, men da hadde vi ikke fått det inn på samme måten. Med mindre vi hadde fått med oss ledelsen da. Men det er klart, nå var det jo ledelsen som tok initiativ til dette her, og fikk med oss. Det er lettere.

Ved skole 1 oppfattet også GS1 at friheten grasrota har hatt, førte til utvikling i prosjektet:

Vi har stått mer eller mindre fritt her. Vi har fått veldig lite føringer, hvert fall fra ledelsen. I starten var det en del føringer fra høgskolen og FS1 i forhold til innhold (...). Men det var føringer som gjaldt doktorgraden og forskningsprosjektet. I ettertid har vi bare holdt på noen av de kjørereglene. Og det at det skal være lystbetont er jo en sentral greie. Så vi har utviklet en del av de prinsippene da. Opp gjennom tiden så har vi laget (...) flere prinsipper (...) i forhold til planlegging og utvikling av FYSAK. Både i forhold til fag, motorisk utvikling, intensitet og slike ting.

Dermed kan vi si at dette med ansvarsdeling, myndighet og mangfold også var noe som var viktig ved skole 1. FS1 beskrev i denne sammenhengen hvorledes eierskap, ansvarsfølelse og tillit kan skape dynamikk mellom individ og organisasjon gjennom ledelsens perspektiv: *«Jeg var jo mye nede på skole 1 og diskuterte med de. Og det var veldig viktig for meg at de fikk eierskap og at de følte at de styrte mye. Du må gi tillit og du må gi ansvar til lærerne, men du må også sette rammene for å skape fremdrift».*

5.5 Et politisk ledelsesperspektiv

Fra teorikapittelet husker vi at politikken og dens dynamikk er et perspektiv som ledere er avhengig av å kunne se inn i. I enhver organisasjon vil det være flere som ønsker seg innflytelse over fordelingen av det som oppfattes som goder og byrder. Det vil være individuelle krefter og/eller interesser som ønsker å påvirke hva som foregår. Det er viktig for ledere å ha kjennskap til de maktprosesser som foregår i organisasjoner eller prosjekter. Ledere kan få et klarere innblikk i maktspillet dersom de er gode til å oppdage nettverk og koalisjoner, og selv skape de. Faktorene som er bestemmende for det politiske liv innad i en organisasjon skaper også politisk dynamikk innenfor og mellom økosystemer i samfunnet utenfor organisasjonen (Bolman og Deal, 2009).

5.5.1 Motstand og interessekonflikter

Informantene svarte på spørsmål knyttet til motstand og ulike konflikter i prosjektet. MS2 kunne forklare at det hadde vært noe motstand, spesielt i startfasen av prosjektet:

«Motstanden har blitt avtagende etter hvert som vi har holdt på. Alle har vært villige til å prøve, men med en viss skepsis. Spesielt når vi starta opp. Mens nå er (...) det vanskelig å se for seg skolehverdagen uten fysisk aktivitet. For den tror jeg det er svært få som vil tilbake til sånn som vi hadde det».

FS1 kunne også fortelle om motstand i intervensjonen ved skole 1:

Jeg tror at du vil møte motstand i alle endringsprosesser. Det å forvente at alle lærere skal være positive til endringsprosesser det er ikke realistisk. Så det er klart at det er lærere som (...) er flinke lærere, og ikke bruker fysisk aktivitet som en metode, og det er lærere som mener at dette ikke er skolen sin oppgave, og det har jeg stor respekt for. (...) Så du vil møte motstand i alle organisasjoner når du skal inn med endringsprosesser. Og i skolen må du akseptere at noen mener at dette ikke er viktig. Og du må akseptere at ikke alle er enige. Sånn er det bare. Men da tenker jeg at den eneste måten du kan møte de på er med dialog, kunnskap og fakta. Og nå er det sånn at vi har begynt å få (...) den erfaringsbaserte kunnskapen (...). Og vi ser at det virker. Og hvis vi så at, gjennom tre år på skole 1, (...) hvis mange lærere hadde sagt at «Jeg er skeptisk» og «Jeg blir enda mer skeptisk når jeg ser verdien og utbytte ikke står i stil med innsatsen», så tror jeg fort det kunne blitt et slags opprør og nedleggelse av prosjektet. Men det som har skjedd her er faktisk at det har blitt sementert som en del av skolen. Og selv om rektor har mye innflytelse på det som skjer på skolen; hvis hele kollegiet hadde vært imot så hadde ikke dette

gått, tror jeg. Så i alle endringsprosesser må du regne med litt motstand, Men da må du bare stå i det, og det har jeg gjort alltid. Da har jeg brukt fakta; både erfaringsbasert og kunnskapsbasert.

Samtidig påpekte RS1 at informanten ikke hadde opplevd motstanden tett på kroppen: «*Det er for så vidt interessant. Vi er kanskje litt dårlige på det (forebygge motstand), men vi har ikke, selv om jeg har vært her i ti og elleve år snart, hatt så mye motstand (...) en langsiktighet må nok til. Langsiktighet, åpenhet, godt samarbeid og gjøre andre gode*». I denne sammenhengen påpekte FS1 at relasjonen mellom forskeren og rektoren ved intervensjonsskolen var det viktigste på spørsmål om relasjonsbygging:

Det er en svært viktig relasjon. (...) Og jeg tenker det at gjennom 12 år så har jeg jobbet veldig hardt med det. Altså, det du spør om det er noe av det aller viktigste. For der må det være en god relasjon. Så jeg tenker det at nå har jeg etter 12 år fortsatt en veldig god relasjon til RS1, tidligere rektor, og GS1. Og jeg tenker at nøklene er som følger: du må ha stor respekt for at du går inn i et annet domene. (...) Så jeg tenker at en av mine absolutt viktigste (...) arbeidsoppgaver, det er å forvalte den tilliten som er bygd opp mellom meg og mitt forskningsmiljø her på høyskolen med A: rektorer, B: lærerne, og C: barna. At jeg må forvalte den tilliten med den største forsiktighet. (...) at hvis ikke vi greier å utvikle en vinn-vinn-situasjon så vil forskningen stoppe opp.

G1S2 mente at enighet om endringsprosesser var en styrke i utviklingsarbeid:

Her er det vi sammen med ledelsen som har lyst til å gjøre det. Det er vi lærere som faktisk har ønsket å dra i gang dette her. (...) Det at du får tredd nedover hodet på deg er ikke like motiverende, og det blir ikke like stort engasjement for å få gjennomført i hvert fall. (...) det er alltid en diskusjon i læreryrket om hva som er fornuftig balansegang i mellom pålagte oppgaver som kommer ovenfra og egeninteresse av aktiviteter i forholdet til å planlegge og gjennomføre den vanlige undervisningen i klasserommet.

I: Så du mener det er en styrke i at det er skolen som er drivkraften her?

G1S2: Ja. Det er vi som jobber her som vil det i utgangspunktet. (...) Og hvis du ikke har kompetansen, og i tillegg ikke helt ser hensikten med å gjennomføre det, og at det føles mer som en merbelastning som du skal, eller som du er pålagt å gjøre, ja så brenner vel ikke engasjementet så mye for å gjøre det 100 % heller, tenker jeg.

I: Så det kan oppleves som negativt at skoleeiere presser på?

G1S2: (...) jeg har liten tro på at man lykkes, fordi jeg vet hva jeg selv tenker når folk kommer ovenfor meg og trykker nedover meg at jeg skal gjøre de og de tingene når jeg ikke helt ser den store hensikten med å forandre alt som er mitt. Og gjøre mitt på en helt annen måte fordi at ledelsen i kommunen har funnet ut at jeg skal jobbe (på en bestemt måte), uten at jeg selv har vært med på å bestemme det.

RS2 forklarte at det ble opplevd slik type motstand i startfasen av prosjektet fra ledelsens side:

Når det gjelder utfordringene (...) det første året, så hadde jeg døra oppe stort sett hele tiden. Fordi det var så mange småting og småhinder som skulle endres, ordnes. Og banebrytes, for å si det sånn. Og jeg følte det veldig fort, at det ble en liten spenning i personalet, mellom FYSAK-gruppa og resten. Sånn at jeg måtte passe på at jeg ikke brukte så mye tid på FYSAK-prosjektet at jeg ikke klarte å styre resten av skolen. Så det ble litt langt mellom det å styre skolen og passe på at alle var fornøyd. Men det er en umulig balansegang.

Dette var også en årsak til at skole 2 igjen beveget seg over i retningen å involvere flere av de ansatte delvis i FYSAK-prosjektet, fremfor å kun ha det dedikerte teamet i all fysisk aktivitet.

På spørsmål om hvordan kommunikasjonen fungerte mellom FYSAK-teamet og resterende ansatte på skole 2 svarte G2S2 at den var: *«Både og. Jeg er jo rett opp her (hovedbygningen) etterpå, så jeg snakker jo med de som er på fem til syv hvis det er noe. Men det er jo kanskje, det er nok mye på grunn av skolebygningen også. Vi er jo så spredt i skolebygningene her, så det er jo kanskje en liten utfordring vi kunne vært tydeligere på».*

I en planleggingsfase må man hele tiden være oppmerksom på de kreftene som befinner seg utenfor skolen. MS2 forklarte at skole 2 har merket lite til motstand fra foreldre i prosjektet. Informanten påpekte at foreldrene var: *«Positive. Veldig positive. Men litt spørsmål sånn i forhold til det praktiske da. Altså, har elevene mulighet til å dusje, har elevene mulighet til å skifte, hvordan er rombesetningen? Det er en del sånne praktiske spørsmål. Det har det vært litt reaksjoner på».* I denne sammenhengen påpekte også MS2 andre momenter ved utenforliggende faktorer for skoleutviklingen: *«Folkehelsekoordinator (...) har vært inne i et samarbeid her. Det i forhold til kosthold og temakvelder for foreldre. I forhold til det med kosthold da. Også for oss lærere og elever. (...) Men vi har vel sett, etter hvert, at det kanskje er en bit som vi skal la foreldrene, som vi skal ansvarliggjøre foreldrene på. (...) Men vi ser jo etter hvert hvor mye egentlig, at det er veldig fristende for samfunnet å dytte alt på skolen. At skolen blir formidleren og den (institusjonen) som skal ta seg av alt».* Videre pekte G2S2 på idrettskretsen som en positiv påvirker utenfor skolen. Informanten kunne fortelle at det var: *«(...) veldig positivt. Hele fjoråret var vi jo så heldige at vi hadde en fra idrettskretsen her omtrent en dag i uken, rett og slett som en sparringspartner. En ting var jo tips om nye leker og aktiviteter, (...) men så var det jo nettopp dette med se helhet og tenke større. Så det var jo en kjemperessurs».*

FS1 påpekte også at motstand kan skapes gjennom samfunnets ansvarsdeling på skoler:

Altså, noe som er underkommunisert slik som jeg ser det, det er denne trøttheten i skolesystemet om at dersom noe ikke fungerer i samfunnet, så er det skolen som skal ordne opp. Skolen er primært en utdanningsinstitusjon, men den skal også selvsagt utvikle hele mennesket. Men det handler først og fremst om å være en utdanningsinstitusjon. Og så vi har fedmeproblemer og inaktivitetsproblemer i samfunnet hos oss voksne, og skal skolen inn og ordne opp, ikke sant? Det er forståelig at det blir aktivert motkrefter mot det. Lærere som har fungert godt uten fokus på fysisk aktivitet i mange år sier at det fungerer godt uten.

FS1 oppsummerte hvordan man kan forebygge motstanden på en god måte: *«Jeg vil si at det mest avgjørende det er relasjoner. Du må være veldig bevisst på relasjoner. Og så er det noen nøkkelord i forhold til relasjoner. Det er respekt, ydmykhet, og det å forvalte tillit med den største forsiktighet. Så tror jeg at vinn-vinn i denne relasjonen er avgjørende. Du kan ikke ha en relasjon der det bare er en part (...) som hele tiden får og får. Så du må ha en relasjon der begge parter føler at de vinner noe; «Win win». Et godt utgangspunkt for utvikling vil være at alle parter føler at de får igjen noe for innsatsen; nytteverdi. FS1 sa det slik: «Alle parter må føle at de får noe ut av dette her. (...) Så jeg tror at dette med forankring er et helt avgjørende ord. (...) Du må tenke at du må bruke lang tid på å forankre i alle ledd».*

5.5.2 Forholdet mellom struktur og human resource i politisk kompetanse

I et politisk perspektiv beskrives fire viktige ferdighetsmomenter for lederen: oppsett av handlingsplaner, oversikt over det politiske terreng, nettverksbygging og evne til å finne kompromisser. Informantene påpekte ulike sider ved disse momentene. Svarene informantene gav førte meg videre til forholdet mellom struktur og HR i prosjektet. Forholdet vil ofte vises gjennom maktstrukturer og fordeling av myndighet og mandat i prosjektet; makthavere og partisaner kunne komme til syne. G1S2 påpekte hvordan FYSAK-teamet ved skole 2 hadde full tillit fra ledelsen til å drive prosjektet: *«(...) jeg (har) egentlig 100 % frihet til å organisere, og RS2 stoler på at vi som fagteam faktisk ivaretar kvaliteten. Og ved ting vi er litt usikre på så tar vi rett og slett bare en muntlig samtale for å avklare at det vi har tenkt egentlig er riktig vei. Og da får han heller tilkjennegi at; «Okay, dette her høres riktig ut», eller; «Dette føler jeg meg ikke helt komfortabel med».*

MS2 forklarte det slik på spørsmål om forholdet mellom struktur og HR:

Det vi ønsker (...) er et enda tettere samarbeid mellom kroppsøvingslæreren, altså FYSAK-læreren, og de faglærerne som er i klasserommet. Der har vi enda litt å gå på, i forhold til den koblinga. (...) jo i større grad vi klarer å timeplanfeste møter, altså planleggingsmøter av denne typen, så går det mye lettere.

I: Så planleggingen er en viktig bit i dette?

MS2: Det er en vesentlig bit i det å få det her til. Men det er også det å få med alle lærerne på tanken. Når vi starta opp, ikke sant, at vi ikke bare bestemte at det her skal vi gjennomføre, men at man får alle med på tanken som ligger bak. Og hvert fall at de er villige til å prøve om det her er noe vi vil fortsette med. For det tror jeg er vesentlig; at man har lærerne med seg.

FS1 forklarte at maktstrukturen var flat i intervensjonen ved skole 1: *«Ansvaret for å få de til å utvikle (prosjektet). (...) Jeg tror det er noe av det absolutt viktigste. Det er at de føler eierskap og at de føler medråderett, medbestemmelsesrett. Sånn at medbestemmelsesrett og eierskap, at lærerne føler dette; det tror jeg er en av de absolutt viktigste nøkkelpunktene for å lykkes. Og det har jeg jobbet knallhardt med hele tiden»*. RS1 understreket den flate maktstrukturen ved skole 1: *«Ja, det er jo en flat struktur»*. GS1 forklarte også at grasrota ved skole 1 var gitt frihet til å gi føringer inn mot FYSAK-prosjektet: *«Vi har stått mer eller mindre fritt der»*. Samtidig påpekte GS1 at han ønsket mer involvering fra ledelsen i forhold til videreutvikling av prosjektet:

Jeg føler at vi egentlig har manglet litt struktur i forhold til en systematisk utvikling på dette kanskje. Altså, ledelsen har ikke følt noe ansvar der. Det er mer kolleger som har sittet med utviklingen på egenhånd, mer eller mindre. Men de har gitt oss tid til å utføre det da, sånn rent timeplanteknisk. Men innholdet er det kollegiet som har utviklet på egenhånd, mer eller mindre. (...) Og samtidig har vi også glemt litt oss selv da, som kolleger og som skole, slik at en periode har vi kanskje vært flinkere til å dele med andre skoler og andre fylker, mer enn å dele internt. (...) Så hvis jeg skal sette fingeren på noe, så mangler det en del (...) styring fra ledelsen i forhold til (...) strukturen på det. Men i og med at vi har etterlyst det litt i kollegiet nå så har vi fått det til litt mer nå, dette med delingskultur litt internt også.

I: Så det å bevisstgjøre ledelsen på at man ønsker (...) å ansvarliggjøre den i enda større grad; er det dette man er ute etter?

GS1: Ja. Jeg tenker at skolen må bestemme seg for hva vi vil gå for. At alle forholder seg litt til det samme tankesettet rundt fysisk aktivitet, og at vi ikke spriker for mye. Og det er litt i forhold til at elevene skal få det samme tilbudet uavhengig av lærer og sånne ting. I og med at dette er et litt banebrytende arbeid, (...) og i og med at vi har vært med på å utvikle det selv, så står det ingen plass at sånn og sånn bør det gjøres. Det er oss selv som har funnet ut dette gjennom utprøving.

I sammenheng med å lykkes med slike utviklingsprosjekt kan vi se at maktbalansering er viktig. G1S2 forklarte at maktstrukturene også ved skole 2 i utgangspunktet var: *«(...) ganske flat. Men samtidig er jeg den eneste som har mye mer (fagutdanning) enn de andre, sånn at*

jeg har nok en høyere rang der i forhold til at hvis det er litt uenighet eller noe sånn, så kan jeg ta en bestemmelse på det. Men det går også på faglig tyngde kan du si. Så når jeg først sier ifra så vil de andre som regel høre på hva jeg sier hvert fall, uten at de har store motargument». Mye av dette kunne også G2S2 bekrefte: «Vi har våre roller. Men ikke at det er noe hierarkisk. (...) i planleggingsfasen sånn ellers så er det ikke noen stemmer som er noe mer verdt. Vi sitter jo å diskuterer på lik linje. (...) Og derfor fungerer det er veldig bra også. Så det eneste som utmerker seg er at GIS2 har litt mer av systemjobben. Eller så er det vel ikke noen som er noe mer sjef enn andre». RS2 forklarte i sammenheng med dette hvordan informanten så på forholdet mellom strukturene, rollefordelingen og kompetanseforholdene: «Det er jo veldig spennende. For i fjor lot jeg tillitsvalgte og MS2 legge timeplanen, og abdiserte da på en måte timeplanleggingen. Men hver gang det er noen som skal klage på noe (i forhold til det) så kommer de til meg. Og det medførte at jeg sa at: «Det kan ikke jeg svare på, det må jeg snakke med MS2 om». Og det var litt autoritetsundergravende. Så i år skal jeg være med i den prosessen i mye større grad».

RS2 forklarte videre rundt egen politiske kompetanse: «Men jeg balanserer, kan du si, mellom ulike ledertyper. (...) Men jeg jobber ekstremt mye med tanken på hva slags type leder jeg skal være, og hvordan jeg skal klare å kommunisere det samtidig som jeg drifter skolen. For du blir jo ofte spist opp i drift av skolen og respons på ting du skal gjøre til kommunen og alle andre». I tilknytning til dette snakket FS1 om etablerte strukturer i og rundt skolen. Her påpekte informanten at det var viktig å:

(...) bruke allerede etablerte strukturer eller allerede etablerte møtearenaer. Og så gå mer eller mindre i rekkefølge og forankre prosjektet overalt. Og da er det klart at det er en faktor også som betyr en god del her, og det er media. Jeg bruker media ganske bevisst og ganske mye til å få positiv blest. Media påvirker folkeopinionen mye. Men så tenker jeg også, til syvende og sist, at det er viktig med nettverksbygging. Og da koker det faktisk ned til at det er mennesker, det er RS1. Du kan ikke drive noe skuespill, ikke sant? Mange rektorer ville gjennomskuet oss hvis ikke vi var genuint interessert i dette her. Så jeg tenker at når jeg er ute og snakker med rektorer, så er ikke jeg på nettverksbygging. Jeg møter mennesker og diskuterer med mennesker, og de er viktige for at vi skal lykkes. Så; relasjoner, respekt og tillit. Og da tror jeg at det er slik at for å få til de gode relasjonene, så må ikke kassaapparatet gå hele tiden. Du kan ikke ta honorar hele tiden. (...) For å bygge den tilliten. Det kan ikke være sånn at disse rektorene og lærerne får en følelse av at jeg snakker kun med de når det er noe jeg skal hente ut eller tjene. Det må være sånn at de når som helst kan kontakte meg, og at vi har relasjoner med diskusjoner. Det er ikke sånn at jeg skal vinne noe hele tiden, og få noe av de. Så hvis ikke de relasjonene hadde vært gode så hadde hele prosjektet falt sammen. Og hvis ikke jeg hadde fått de fire til fem lærerne på mitt team på skole 1 (...) til å få et eierskap og gi de medråderett, så tror jeg også det

hadde falt sammen. Og hvis ikke jeg hadde vært der hele tiden «hands on», så tror jeg også det hadde ramlet sammen.

I: Så balansegangen mellom nettverksbygging på den ene siden og relasjonsbygging på den andre, den er egentlig ganske hårfin? Men det er allikevel viktig å være bevisst på forskjellen på de to?

FS1: Ja. Men det handler om mennesker. Det koker ned til mennesker. Og de må tas vare på, og de må føle at de er en viktig del av dette her. Altså, når vi hadde den første samlingen med lærerne (...) da sa jeg: «Dere er den single viktigste komponenten i høyskoleprosjektet». (...) Det er så viktig det der. Medbestemmelsesrett, medråderett, eierskap og identitet. Så en veldig viktig del av prosjektet er de som er der hver dag og at de føler dette. Og det krever ganske mye jobbing, altså.

5.5.3 Evaluering og analyse

I et forvirrende politisk landskap vil det være viktig for lederen å evaluere og analysere prosjektet i en kontinuerlig planleggingsprosess. Strategisk planlegging fokuserer på å avdekke sterke og svake sider ved prosjektet. Arbeidet med dette ble beskrevet ulikt av informantene. MS2 ble spurt om planleggingen av evalueringspunkter eller analyser av prosjektet. Informanten svarte at: *«Vi tallfester vel kanskje ikke sånn spesifikt, men det var det som var tanken; at vi tar et halvår av gangen. Det var mer for å prøve, og så vi om vi bomma, så fikk vi heller justere. Men vi har jo (...) lagt inn i planene våre at sånn cirka en gang i halvåret, at lærerne forbereder seg på at her er det en evaluering på det her. At vi da kan gjøre justeringer»*. Videre forklarte RS2 at evalueringen var:

(...) et spennende element. Og jeg har ikke evaluert dette her, men jeg har latt alle få lov til å være med å evaluere. Det er noe med at hvis evalueringene viser at dette vil vi ikke ha, så har jeg tapt. Så en del av personalet sier jo det at du kan utfordre RS2 på alt, men du kan ikke det på FYSAK. Og det har kanskje medført at de har vært litt forsiktige med å utfordre meg på FYSAK. Samtidig har kanskje ikke det vært nødvendig, for vi har justert oss underveis. Så du kan si at vi startet ambisiøst med 60 minutter fysisk aktivitet hver dag for alle fra første til tiende. Og så etter hvert så vi at det ble en heseblesende hverdag fordi vi ikke hadde utryddet hverdagen helt.

GS1 påpekte at det kunne vært mer trykk på evaluering av prosjektet også ved skole 1. Informanten fortalte at: *«(...) det har (...) nok vært litt lite av det (evaluering). Så jeg har etterlyst litt av det i forhold til høgskolen og FS1 også, at vi må få til noe evaluering nå. (...) Fordi det er viktig i forhold til den videre opplæringen av andre skoler blant annet, og i forhold til det medietrykket som kommer nå, ikke sant. «Hvordan har dere drevet»? Altså, det er noe med det; vi kan ikke lansere en modell som ikke nødvendigvis er ferdigutviklet eller har*

satt seg da». RS1 knyttet evalueringsbegrepet opp mot en ekstern evaluering gjort av Utdanningsdirektoratet: «Vi har hatt ekstern skolevurdering her, på høsten som var. Det var Utdanningsdirektoratet som hadde den. Og da får vi veldig klare ting som vi skal jobbe med. Vurdering for læring var tematikken, og dette med implementering var utfordrende for oss. I forhold til vurdering for læring var det ikke alle som hadde skjønt det, selv om vi jobbet med det i to år. Veldig langsiktig. (...) Så når du skal innføre noe så må du ikke slippe det. Det fikk vi kritikk på. Vi trodde vi hadde innført det; full pakke, lang tid».

5.6 Et symbolsk ledelsesperspektiv

Grunnsetningene i et symbolsk ledelsesperspektiv vil gjøre livet til noe mer billedlig, som er mer skiftende og tilfeldig enn lineært. Dannelsen av symboler i skolen kan hjelpe til å definere kulturen (Bolman og Deal, 2009). Dette er et viktig redskap for å gjennomføre ledelse av endring. Informantene ble spurt om ledelse knyttet til myter, identitetsskaping, heltefortellinger, ritualer og bruk av metaforer, humor og lek i endringsarbeidet ved skolene.

5.6.1 Identitetsbygging og bruk av fortellinger i ledelse av endring

På spørsmål om den fysiske aktiviteten var med på å skape en form for identitet ved skole 2 svarte MS2 slik:

Det tror jeg i stor grad det allerede har gjort, jeg. (...) Det er jo med på å skape en positiv blest om skolen. Og man hører jo lærere si at «Nå er jeg stolt av å jobbe på skole 2». Litt med bakgrunn i det som har skjedd her etter at vi har startet med prosjektet. Og det tenker jeg er veldig positivt da; hvis vi har klart å bidra til det at man framsnakker sin egen arbeidsplass. Det er jo veldig bra.

I: (...) Har dere vært bevisst på det fra starten av, eller bare som en effekt av arbeidet som nå er gjort?

MS2: Hva skal jeg si for noe? Litt skjult bevissthet i det? Vi ønsker jo at lærere skal være stolt av skolen og arbeidsplassen sin. Men det har vært sånn siden vi fikk den dedikerte gruppa da, og at vi trakk de andre litt ut av prosjektet igjen, at det samtidig er viktig å si at vi alle er en del av det. Altså dette er det ikke bare noe som noen få driver. Dette er skolens prosjekt, og alle er faktisk en del av dette her.

G2S2 kunne bekrefte at den daglige fysiske aktiviteten kunne være med på å forme en identitet ved skole 2: «Det tror jeg absolutt. Vi var jo mye i vinden i fjor og vi fikk ofte omtale. Skolen og, for så vidt, RS2 som er i media. (...) Og du merker jo også at foreldre er veldig

fornøyde. Jeg var og kikket på Facebook i går, og der var det linket til en sak. Og da er det besteforeldre, som gikk på skolen her for 20 år siden: «Flotte skole 2», og så videre. Så det er mye godord om hva som skjer her oppe da. Og det er jo positivt. Jeg tror det skapes en veldig god identitet, og dette er med på å skape den». Skole 2 benyttet seg også av sosiale medier for å kommunisere fortellinger fra prosjektet gjennom et symbolsk perspektiv. MS2 forklarte at: «RS2 er flink til å legge ut på portalen vi har på nett. Samtidig hender det at noe dukker opp på Facebook hvor skolen har sin egen side. Og det er klart at klasser og foreldregrupper ser på sånne saker der».

FS1 påpekte også at bruken av media var viktig, og at dette førte til at skole 1 fikk mye besøk fra andre skoler som ønsket inspirasjon til å gjennomføre lignende prosjekt. Dette kan relateres til hvordan skole 2 la til rette for sitt prosjekt. FS1 fikk spørsmål om han trodde media og besøk utenfra var viktig i sammenheng med det å skape en identitet for skole 1. Svaret var: «Ja, det tror jeg helt sikkert. Det at foreldrene får en generell positiv holdning til skolen, og ikke minst at lærerne føler en stolthet med at skolen er mye i media, det tror jeg gjør at man føler identitet. (...) det er klart at det skjer noe med skolen da. Det skjer noe med identiteten og følelsen av omdømmet. Og der tror jeg det er mekanismer som påvirker truslene og de negative kreftene». GS1 kunne understreke dette fra grasrotas perspektiv: «(...) utad har det nok hatt veldig mye å si. De fleste som har hørt om skole 1 forbinder det nok med satsningen på fysisk aktivitet. Så det har helt klart hatt mye å si. Og i og med at FS1, gjennom sitt nettverk og sine forelesninger rundt om, i tillegg har brukt skole 1 som eksempel og referert til skolen, så er det klart at det har vært med på å forme vår identitet. Så det har jo skjedd gjennom de siste 10 årene». På den annen side forklarte også GS1 at skolebesøkene ved skole 1: «(...) har vært belastende for skolen som organisasjon. Så vi har prøvd å (...) ikke overdrive eller strekke det for langt. Slik at det blir belastende for kollegiet, og at det går ut over ungene til syvende og sist».

MS2 fortalte i denne sammenhengen at turer til andre utdanningsinstitusjoner med FYSAK-teamet og andre i kollegiet gav motivasjon i oppstartarbeidet med daglig fysisk aktivitet ved skole 2. Spesielt: «(...) hvordan det lot seg gjennomføre. De sa at det var en kjempetur. En inspirerende tur for å se hvordan det her kunne la seg gjøre. (...) I oppstarten var det; «Hvordan skal vi få dette til»? Men også det med å få en liten vitamininnsprøytning, så vi jo at kreativiteten blomstret over når man først skjønnte prinsippet med at det går an å løpe seg til læring i en eller annen form».

5.6.2 Ritualer i ledelse av endring

FS1 ble spurt om hvordan man kunne utøve ledelse gjennom et symbolsk perspektiv.

Informanten svarte at:

Når du jobber med lærerne (...) så er det viktig at det ikke blir for mye ytre motivasjon som penger og gaver eller sånt noe. Sånn at vi har ikke hatt noen politikk med lønn eller direkte ytre motivasjon for å stimulere den indre motivasjonen. Men samtidig så har vi jo vi hatt milepæler hvor vi har markert prosjektet, men det har kanskje vært mer internt i forskningsgruppen. (...) Så i denne type prosjekt så er det viktig å markere milepæler. Men samtidig er det viktig at det ikke blir for mye ytre belønning til lærerne, sånn at det ikke begynner å bli en drivkraft. (...) Det er veldig viktig.

G1S2 forklarte at de ved skole 2 for sjelden hadde noen faste holdepunkter, hvor de diskuterte rundt eller markerte prosjektet i hverdagen. Dette ble også knyttet til planlegging og evaluering. Informanten forklarte at de sjelden hadde noen faste ritualer å forholde seg til: *«Nei, egentlig ikke»*. G2S2 forklarte også om skolen hadde faste ritualer: *«Nei. Strengt tatt ikke. (...) Men vi har jo kanskje hatt noen sånne happeninger underveis. Når vi hadde åpning av prosjektet så hadde vi jo en (...) samling nede på stranda. Vi hadde da brettseiling med AP1, og i fjor høst hadde vi besøk av AP2 og AP3 (...)². Så vi har gjort noen «stunt» underveis. Noen sånne positive «happeninger» da. Og vi har jo møter en gang i måneden hvor det også er lagt inn skolefrokost»*.

Grasrota ved skole 1 opplevde heller ikke faste markeringer i forbindelse med FYSAK-prosjektet: *«Det har vært veldig lite egentlig. Det har vel ikke vært på dagsorden egentlig, i hverken større eller mindre grad de siste årene, i og med at det (prosjektet) har blitt såpass innarbeidet; det er noe som alle driver med, og det har blitt en del av timeplanen»*.

RS2 kunne derimot fortelle at ledelsen ved skole 2 var bevisst på bruken av markeringer i forbindelse med prosjektet. Samtidig var informanten opptatt av hvordan han kunne inkludere samarbeidspartnerne i de ulike ritualene:

(...) det er et helt bevisst valg. Når kommunen vedtok å gå til fysisk aktivitet så var det naturlig at vi ble flagget. Og når helse- og omsorgsdepartementet ringer, så er det klart at du hopper på. Fordi jeg tenker at skole 2s FYSAK-prosjekt er større enn skole 2. Det er noe nasjonalt over det. Og, ja; vi må bare utnytte det nasjonale søkelyset vi får (...). I går, når det var ministere her, så tok jeg med meg Gjensidigestiftelsen, jeg tok med meg idrettskretsen, jeg tok med meg kommunen, jeg tok med den

² AP1, AP2 og AP3 er kjente personligheter fra sport- og idrettsverdenen knyttet til aktivitetene som ble gjennomført ved refererte markering.

nærmeste videregående skolen, og lot de få lov til å få noe av æren. Og hvis du hørte hva jeg sa i talen min så sa jeg jo at kommunen har fremsynte politikere. Han fra idrettskretsen synes den var litt drøy (latter), men som han sa: «Jeg kjenner din taktikk, RS2». (...) Og ordføreren har aldri gjort en dritt, holdt jeg på si, for FYSAK-prosjektet, men allikevel; la de få noe av æren. For denne saken er viktigere.

5.7 Innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling

Skogen (2006) refererer til temaer som kreativitet, moralsk og emosjonell intelligens i arbeid, skolen som lærende organisasjon og praktisk organisering innenfor tematikken innovasjon og entreprenørskap. I det offentlige skjer det også raske endringer, og disse skjer raskere og raskere år for år. Når vi i denne studien snakker om endringer i skolen vil dette dreie seg om innovasjon. Flere av informantene påpekte momenter som fører denne studien over på tematikk innenfor dette med innovasjon og entreprenørskap; hvordan fremstår prosjektet som en ny tanke og hvordan kan prosjektet utvikles i fremtiden. Videre følger informantenes bemerkninger rundt dette. Den videre diskusjonen rundt innovasjon, entreprenørskap og skoleutvikling vil komme tydeligere frem i kapittel 6.6.

FS1 påpekte tidligere i analysekapittelet at bruk av media var en bevisst ledelsesstrategi. Dette påpekte informanten som en identitetsbygger og som innovasjon i offentlig sektor:

På den måten tror jeg at fysisk aktivitet, som skole 1 har blitt kjent for, kan ha betydd mye for omdømmet og identiteten for både barn, ansatte og bygda. Det tror jeg absolutt. Og jeg tror at det er slik, (...) at det igjen kan virke på andre faktorer, for eksempel fravær av ulike negative krefter, motstand, uro og uenighet. (...) Jeg vil kalle det innovasjon i offentlig sektor. Og der tror jeg den sterkeste linken ligger mellom skole 1 og skole 2. Men det er klart at skole 1 har gjort dette i ti år og skole 2 har gjort det to år. Det er en stor forskjell på det.

For å få til dette mente GS1 at det å skape en delingskultur ved skolen var viktig:

Vi har jo vært litt mer bevisste på det (delingskultur) de senere årene da. At vi har bedt de skolene som vi har hatt kontakt med (...): «Nå deler vi med dere, og vi vil gjerne at dersom dere har ideer og tips så vil vi gjerne ha noe tilbake». Så vi har prøvd å få til det, men i hvilken grad vi har fått noe tilbake, det har ikke vært det helt store enda. (...) Og spesielt internt her på skolen, ikke sant, mellom klasser, trinn og kolleger, så har det liksom ikke vært systematisk, hverken utvikling eller deling av innholdet og konseptet, kan du si. Så det savner jeg.

På spørsmål om hvordan skole 2 kunne videreutvikle prosjektet svarte MS2 at: «Det er jo litt på samhandlingen mellom kroppsøving (FYSAK) og faga. Der tenker jeg vi kan få det mer i system. Vi startet med et ønske om en viss samhandling, og der ble det ikke tid i arbeidshverdagen til at vi fikk det til. Og dermed så splittet vi det opp igjen til at vi kjører noen bolker med rein kroppsøving og noen bolker med fag i prosjektet».

Samtidig påpekte MS2 at de ønsket å få til et sterkere fokus på vurdering ved skole 2: «Det har vært en utfordring å få til; god vurdering på så mange elever. (...) Kvaliteten i vurderinga fra åttende til tiende trinn har vi begynt å få til ganske bra, men der tenker jeg også at vurderingsbiten kan bedres. Det er hele tiden ting vi kan, selv når vi har funnet fasongen på det, gjøre oss bedre på. For der ligger jo både tilbakemeldingen med karakter, det skal karaktersettes, og det skal også gis umiddelbare tilbakemeldinger med hva du skal gjøre for å forbedre deg». Vurdering var også noe G1S2 påpekte som et viktig punkt å forbedre i prosjektet: «Vi ser jo det (vurderingen) som en nødvendighet for at det skal videreutvikles. Vi har startet med en ting, vi har videreutviklet prosjektet til å bli bedre og bedre, men vi kan jo ikke si at vi er i mål, fordi at det er ting som fortsatt kan gjøres ti ganger bedre på enkelte områder. (...) Så det er jo blant annet det med vurderingen, fordi det har gått for lang tid, i mine øyne, mellom hver gang vi vurderer hver enkelt elev i fellesskap. Sånn at; hver enkelt elev vurderes for få ganger i løpet av året». RS2 forklarte at utviklingsarbeid med vurdering knyttet mot daglig fysisk aktivitet var noe skolen allerede hadde jobbet med:

Vi har nå læreplaner og årsplaner som satsingsområde, og vi har brukt veldig mye tid sammen med naboskolen på å lage lokale læreplaner med fokus på vurdering og vurderingskriterier. Så vi har faktisk hentet inn (...) to i fra fylkeskommunen som er utviklingsveiledere, som skal ha tre forelesninger for oss i april og mai som går på hvordan vi kan videreutvikle de lokale læreplanene våre, legge på vurderingskriterier og få linket det vi gjør i FYSAK og de øvrige fagene sammen. Så vi går inn i en fase mot et eller annet mål som er veldig spennende.

G2S2 understreket arbeidet med å forklare hvordan vurderingsarbeidet hadde utviklet seg:

Vi var veldig opptatt av innsats. Og så begynte man å kikke litt fram og tilbake på dette her, (...) så var vi vel egentlig litt utenfor. (...) Da hadde vi en runde med AP4 som er en annen skoleleder, og hun hadde jobbet med å utarbeide vurderingskriterier ved sin skole i kommunen. Så hun var en kjemperessurs der, og vi diskuterte frem og tilbake med henne, før vi endte opp med å dele opp etter den nye fagplanen (...). Så den er nå, på en måte, delt opp i fire hovedområder med kompetanse og forståelse, selvsrealisering og gjennomføring, kroppslig læring og fairplay, og samarbeid. Det er de fire hovedområdene. (...) Og den ser du at bærer frukter; det er et vesentlig høyere aktivitetsnivå nå hos

flere. Minimumsnivået er løftet.

I: Jeg la merke til hvor flinke elevene er til å hjelpe hverandre, backe hverandre og heie på hverandre. G2S2: Nettopp. Og så tror jeg at det er med på å skape en kultur, det er jo klart. Og spesielt når vi får dette inn i vurderingspraksisen.

Videre pekte G1S2 på evalueringen som et moment med forbedringspotensial ved skole 2:

Det er rett og slett å få tid nok ofte nok til å sette seg ned og evaluere; «her er periodeplanen nå, her er vi kommet halvveis, hva gjør vi? Er det fortsatt sånn som vi planla som er det beste? Eller må vi justere noe nå»? Sånn sett har vi planlagt perioden i forkant, men vi får ikke tid til annet enn å sette oss ned rett før planlegging av neste periode. Sånn at vi får da kun planlagt en skisse på hva vi skal gjøre videre. (...) Så vi kunne godt ha tenkt oss å bruke litt mer tid på å diskutere, sånn at det blir litt mer faglig tyngde på argumentene, og hvorfor vi gjør de forskjellige tingene. (...) Dit har vi ikke kommet ennå.

Innenfor denne tematikken forklarte også GS1 at evaluering av prosjektet ved skole 1 kunne føre til ulike løsninger som kan være med å utvikle prosjektet i fremtiden:

Jeg tenker at det absolutt er en vei videre. At det er mer å gjøre, og da spesielt med tanke på at det er mer å få utviklet. Kanskje også få utviklet noe litteratur. Det å få litt mer substans i det. Og det å få satt det litt mer i system. (...) jeg har også etterlyst en evaluering av dette før det blir lansert som fasiten på hvordan man bør drive dette. For jeg ser jo at det har vært enkelte utfordringer i forhold til dette med hjemmeleksker og tidsbruk for elevene på dette arbeidet. Så det er mange sånne faktorer og dilemmaer som kanskje må evalueres før vi kan si at dette er veien å gå.

FS1 forklarte rundt dette skolens samfunnsansvar og hvilke momenter som påvirker god ledelse av dette:

Jeg tror at et veldig viktig stikkord her er en lærende organisasjon, og en skole eller organisasjon som er utviklingsorientert. Jeg tror at det medfører at man har høyere kvalitet på det med undervisning og andre element i sitt virke. Og jeg har bare en sidekommentar der, og det er at når folk spør meg hele tiden om hvorfor fylket er så gode på nasjonale prøver år etter år, og dette har jeg faktisk diskutert med mange rektorer. Og det de hører hele tiden er nettopp det at de er utviklingsorienterte, at de samarbeider veldig godt og at det er god kommunikasjon. Og akkurat de tingene der er også veldig viktige for oss som forskere.

KAPITTEL 6: Drøfting av funn - Ledelsesperspektivenes effekt på planlegging

I dette kapitlet vil jeg drøfte de viktigste funnene opp mot relevant ledelsesteori, planleggingsteori, innovasjon- og entreprenørskapsteori og skoleutviklingsteori. Gjennom den tematiske analysen og kategoriseringen i resultatkapitlet, vil jeg basere meg på de nevnte kategoriene også videre. De seks kategoriene fra resultatkapitlet er:

1. «Motivasjon og målsetting for endring»
2. «Det strukturelle ledelsesperspektivet»
3. «Human resource-ledelsesperspektivet»
4. «Det politiske ledelsesperspektivet»
5. «Det symbolske ledelsesperspektivet»
6. «Innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling»

Kategoriene fungerer som et utgangspunkt for den videre drøftingen av funn presentert i kapittel 5.

6.1 Motivasjon og målsetting for endring

Planlegging av endringer i skolen kan utøves med ulike utgangspunkt, slik som denne studien ser på. Det formelle utgangspunktet ved skole 1 har prinsipielle forskjeller fra skole 2s mer uformelle tilnærming til det aktuelle endringsarbeidet. Tross disse ulikhetene viser det seg at for å planlegge og implementere vellykkede endringer i skolen, må organisasjonens ledelse og grasrot knytte visse relasjoner og dele visse tankesett. Disse relasjonene og tankesettene dreide seg rundt oppfatninger om samfunnsmessige behov for endring gjennom helseproblemer med gradvis økning av livsstilssykdommer, idrett- og sportsinteresse, samt høyere utdanning eller frivillig arbeid med idrettslig og pedagogisk bakgrunn. Alle informantene, uavhengig av skole, forklarte at de hadde en felles tankegang rundt behovet for endringen, den generelle interessen for endringsområdet, samt bakgrunn tilknyttet endringsområdet. I tillegg påpekte informantene med lederroller på sammenfallende samfunnsmessige og politiske effekter som grunnlag for endringsarbeidet.

Dersom man knytter det overnevnte til Jacobsens tanker om endringsledelse, ser man en sterk sammenheng til beskrivelsen av strategi O. En ledelsesstil basert på grunnleggende antakelser fra strategi O tar utgangspunkt i mennesker i en organisasjon med felles interesser, målsettinger og virkelighetsoppfatninger. Forholdet mellom individet og organisasjonen oppfattes som harmonisk, og det ligger ingen interessekonflikter mellom det å utvikle organisasjonen og det å utvikle individet. Ved en slik oppfatning vil mennesket ønske å endre seg, samtidig som det oppfatter endringen som viktig, riktig og god for organisasjonen (Jacobsen, 2012). Dersom dette er et utgangspunkt vil man som leder i organisasjonen sjelden bli utfordret på motstand i endringsarbeidet. Det vil da bli større rom for ledelsen til å fokusere på å gjøre mennesker i stand til å endre seg, samt gjøre det mulig å gjennomføre de endringer som kreves eller ønskes. Forholdet mellom strategi E og O vil i denne sammenhengen også kunne knyttes til et politisk ledelsesperspektiv, og forholdet mellom bruk av struktur og HR i utøvende ledelse. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittel 6.4, i sammenheng med det politiske ledelsesperspektivet.

Samtidig pekte FS1 på sin viktigste motivasjonsfaktor i tilknytning til det samfunnsmessige behovet for daglig fysisk aktivitet i skolen; det å utgjøre en forskjell som leder og forsker: «(...) Så jeg tenker at min største motivasjon er faktisk å prøve å få til noe, og da må du begynne med barn og unge». Dette har sterk tilknytning til lederen som innovatør og entreprenør i endringsarbeidet. Her knytter Skogen (2004) endringsarbeidet til problemløsingstradisjonen og dens tilhørende strategi, som tar utgangspunkt i de opplevde behov for endringer som finnes blant de som arbeider i en organisasjon. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 6.6, i sammenheng med innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling.

6.2 Det strukturelle ledelsesperspektivet

I teorikapittelet kom det frem at taktisk planlegging kan knyttes til det strukturelle ledelsesperspektivet. Dette kommer til syne gjennom organisasjonsdesign, avdelinger, stillinger, delegering, koordinering og samarbeid i organisasjonen (Amdam, 2011). Planprosessen i et endringsarbeid bør derfor ha et todimensjonalt syn på makt, og samtidig et fokus på den politiske prosessens beslutningskraft. Dette vil si oversikt over makten over kobling av problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmyndighet.

I denne typen planprosess må ledelsen definere utviklingsprosjektet, tiltak, aktiviteter og ønsket endring. Dette må også konkretiseres ved å se nærmere på bakgrunn, formål, målsetting, innhold, organisering, ansvarsfordeling og gjennomføring. Det blir da viktig å skille mellom hva ledelsen kan gjøre selv, hva ledelsen må gjøre sammen med andre, og hva bare andre i organisasjonen kan gjøre. På det taktiske nivået av planlegging kan det derfor bli viktig for ledelsen å benytte seg av et strukturelt perspektiv på organisasjonen for å få til dette. Med et strategisk perspektiv på ledelse av planlegging bør ledelsen fokusere på organisasjonens og endringens ulike roller og differensieringen av disse. Samtidig bør den fokusere på sammensetting og koordinering av de ulike rollene, og forholdet mellom differensiering og koordinering.

6.2.1 Rollefordeling og differensiering

Rollefordelingen i planleggingsprosessen ved skole 1 var todelt. Her hadde FS1 lagt klare formelle føringer på gjennomføringen på bakgrunn av at endringen baserte seg på et doktorgradsarbeid der skole 1 fungerte som forsøksskole. Samtidig gav GS1 uttrykk for at alt personale ved skolen var involvert i planarbeidet og implementeringen tidlig i prosessen: *«(...) For kollegiet har jo egentlig vært med fra starten. Slik at det har ikke vært noe sololøp; det har vært en dialog og en naturlig utvikling og endring(...)*». GS1 fungerte da som en kommunikator mellom FS1, ledelsen ved skole 1 og resterende personale. Dette ble også understreket av FS1 som forklarte at hele personalet ved skole 1 tidlig ble ansvarliggjort i planlegging- og implementeringsprosesser for å skape et helhetlig eieforhold til endringen ved skolen. FS1 planla omfanget og størrelsen på endringen og forhenværende rektor og RS1 har hatt det daglige operative hovedansvaret for det formelle rundt det kontinuerlige planleggings- og endringsarbeidet. Skolens grasrot har hatt hovedansvaret for den daglige driften og utviklingen av den daglige fysiske aktiviteten.

Dette kan sees i sammenheng med taktisk planlegging som en bidragsyter til å fremme fleksibel organisering basert på nettverk og partnerskap på tvers av faggrupper ved skolen, og for å eventuelt kunne opprette nye team med ansvar for delprosjekter innenfor hovedprosjektet. Det er da viktig at man også setter opp sammenbindende handlingsprogram mellom samarbeidende aktører ved skolen, noe taktisk planlegging også kan legge til rette for. Dette vil videre kunne skape bevissthet i personalet over organisasjonens interne og eksterne

parametere. Planlegging i et strukturelt perspektiv, og med bevissthet over disse parameterne, vil da kunne bidra til balanse mellom vertikal og horisontal samordning (Bolman og Deal, 2009; Amdam, 2011; Amdam og Veggeland, 2011). Dette vil ofte føre til gode svar på spørsmålene rundt differensiering og integrering i organisasjonen som jeg så nærmere på i kapittel 3.1 og 5.3.

Rollefordelingen i planleggingsprosessen ved skole 2 ble definert noe ulikt fra skole 1. Her ble det oppsatt et dedikert team som ble ansvarliggjort i tilknytning til den daglige fysiske aktiviteten og planleggingen av denne. Som ved skole 1 hadde ledelsen, ved RS2 og MS2, det daglige operative hovedansvaret for det formelle innholdet i endringsarbeidet. Det formelle innholdet kan eksemplifiseres gjennom planleggingen av fag- og timefordeling. Grasrota i endringsarbeidet ved skole 2 defineres gjennom det dedikerte teamet som hadde hovedansvaret for den daglige driften, samt innhold i og utvikling av den daglige fysiske aktiviteten.

Samtidig påpekte RS2 at de også ved skole 2 ønsket, og har forsøkt, å involvere større deler av personalet i endringsarbeidet, og at flere fra personalet har vært involvert i en tidlig fase i planleggingsarbeidet. I denne sammenhengen understreker Jacobsens strategi E forskjellene ved skole 1 og 2. I denne strategien forklares utviklingsprosessen slik at man starter med endring av de formelle og strukturelle forhold i organisasjonen. Med dette vil umiddelbare endringer i mål og strategi, teknologi, og formell struktur skape utvikling i maktforholdet og organisasjonskulturen ved skolen over tid, noe som er tydeligere med det formelle utgangspunktet ved skole 1 (Jacobsen, 2012).

Ulike perspektiver mellom ledelse og grasrot, eller internt i grasrota, kan bli en sterk kilde til motstand mot endring som kan føre til opposisjoner. Det at skole 1 har ønsket å benytte seg av hele personalet i endringsarbeidet har ført til at man har brukt lengre tid på å overbevise alle involverte på grasrota. Samtidig får skolen et større helhetlig eieforhold til endringen, noe som på sikt vil føre til mindre motstand. Ved skole 2 har det fungert på motsatt måte; det har gått raskt å få til de formelle endringene fordi det er færre på grasrota som er involvert i den daglige driften, men skolen mangler i større grad det helhetlige eieforholdet til endringsarbeidet i resterende personale. Ledelsen kunne da få til endringen over et kortere tidsperspektiv, men risikerer å møte sterkere motstand blant resterende personale på sikt (Bolman og Deal, 2009 og Jacobsen, 2012). Denne drøftingen fører tematikken fra differensiering til integrering.

6.2.2 Koordinering og integrering

Arbeidsfordelingen er nøkkelen til en effektiv organisasjon. Men det å utforme ulike roller og opprette avdelinger eller andre enheter kan også skape problemer i samordning og kontroll. I utgangspunktet vil fordeling av arbeidet gi spesialiseringsfortrinn i organisasjonen, men samtidig blir det da vanskeligere å sikre at den enkelte ansattes innsats skaper helhet.

Suboptimalisering kan oppstå, hvor en enkelt enhet eller ansatt kan fokusere for mye på egne mål og oppgaver. Dermed mistes det overordnede målet av syne (Bolman og Deal, 2009).

Innsatsen blir fragmentert og yteevnen dermed redusert.

FS1 påpekte hvordan samarbeid i team la grunnlag for å fange opp den enkelte ansattes fokus: «*Teamwork makes the dream work*». I sammenheng med dette var også FS1 bevisst sitt eget strukturelle ledelsesperspektiv. For å få til samarbeidet på grasrota var det viktig for FS1 å ikke drive inspeksjon eller kontroll av den daglige driften av prosjektet. Ord som dialog, kommunikasjon og samarbeid erstattet ord som inspeksjon og kontroll.

Videre pekte FS1 på relasjoner i og utenfor skolen som var en viktig del av integreringen i prosjektet. Disse beskrev han som viktige «stakeholders», som gir en grunnleggende aksept for endringen fra starten av. Å skape gode relasjoner til skoleledelse og lærere i skolen og til skoleeier og foreldre utenfor skolen var kritisk til igangsettingen av prosjektet ved skole 1. Etter at disse gav aksept forklarte FS1 at tidsperspektivet for endringen endret seg fra en treårig intervensjonsfase til en mulig mangeårig endringsprosess som følge av intervensjonsfasen. RS1 tok senere et standpunkt om å fortsette med daglig fysisk aktivitet, og videreførte prosjektet mot et fullskalaprojekt der hele skolen var involvert, mot to forsøkstrinn i intervensjonsfasen. Med dette besluttet også skolen å benytte seg av fysisk aktivitet som metodevalg i fag. Og nettopp dette knytter fullskalaprojektet opp mot det kompliserte arbeidet med integrering av grasrotas kompetanse.

I og med at skolen besluttet å gjøre prosjektet til et fullskalaprojekt ble hele grasrota rettet mot en felles tankegang. Man unngikk da i stor grad å tildele ulike deler av grasrota ulike oppgaver, og oppnådde med dette større kontroll og samordning rundt planleggingen. I tillegg oppnådde man spesialisering inn mot det spesifikke prosjektet, og ledelsen sikrer grasrotas innsats mot et helhetlig fokus gjennom et strukturelt ledelsesperspektiv.

Ved skole 2 ble integreringen av kompetanse satt på prøve i startfasen når én i FYSAK-teamet ble sykemeldt. I og med at skole 2 benyttet seg av et dedikert team til den daglige fysiske aktiviteten ble det et hull som vanskelig lot seg tette på grunn av manglende kompetanse på de som vikarierte. I tillegg var det flere utenfor FYSAK-teamet som ble involvert. G2S2 forklarte da at: «(...) de lærerne som gikk inn var ikke alltid like motiverte, eller hadde ikke noe eierskap til dette her hvert fall (...)». Denne situasjonen kan knyttes til suboptimaliseringsbegrepet, der man ikke klarer å fokusere nok på det overordnede målet fordi andre situasjoner og forhold stjeler fokus (Bolman og Deal, 2009). I denne perioden ble både ledelsen og grasrota observante på denne utfordringen og tok bevisste valg i planleggingen av integreringen av grasrota; gradvis større spesialisering i rollefordelingen. Resultatet var da at suboptimaliseringen gradvis avtok, og fokuset på kvalitet i den fysiske aktiviteten ble gradvis sterkere.

Man ser at begge skolene rettet fokus mot å spesialisere grasrota inn til prosjektet, men på to ulike måter; skole 1 i et fullskalaprojekt med hele grasrota og skole 2 i et semi-fullskalaprojekt der kun en mindre del av grasrota sitter på den «riktige» kompetansen knyttet til prosjektet. Utfordringene med integrering i organisasjonen kan da vise seg i større grad ved skole 2 ved fravær fordi grasrota da mangler den nødvendige kompetansen for å holde riktig fokus. Ved skole 1 vil man ved fravær i større grad kunne sette inn vikarer med tilnærmet lik kompetanse, og dermed enklere integrere resterende deler av grasrota.

6.2.3 Samordning av differensiering og integrering

Bolman og Deal forklarer gjennom det strukturelle ledelsesperspektivet hvordan ulike roller i en organisasjon kan arbeide og hvilken struktur som finnes i ulike team og grupper. En arbeidsgruppe vil ha flere valgmuligheter innenfor et prosjekt, og de må finne en struktur som lar de respektive medlemmene bidra på best mulig måte, samtidig som den gir færrest mulig av de problemene som kan oppstå. Ved skole 2 har ledelsen planlagt, og senere tilpasset en løsning hvor grasrota arbeider i ett dedikert team tilknyttet fag- og timefordelingen. Ved skole 1 har de i større grad planlagt en helhetlig løsning, med fokus på daglig fysisk aktivitet som metodevalg i fag tilknyttet MILL, hvor grasrota arbeider i flere ulike team.

Å finne riktige gruppestørrelser i endringsarbeid krever nøye overveielse av relevante kontekstuelle spørsmål. Det finnes noen kontekstuelle variabler som må forklares for å lykkes med samordningen av differensieringen og integreringen (Bolman og Deal, 2009:129-131). Disse er oppsatt i tabell 6.2.3.

Tabell 6.2.3:

Kontekstuelle spørsmål om samordning av differensiering og integrering

- Hva er målet?
- Hva må gjøres?
- Hvem bør gjøre hva?
- Hvordan bør vi ta beslutninger?
- Hvem har ansvar?
- Hvordan bør arbeidet samordnes?
- Hva er det viktigste for de enkelte medlemmene i teamene?
- Hvilke spesielle ferdigheter innehar medlemmene?
- Hvilke ferdigheter kan medlemmene utvikle?
- Hvilke forhold har gruppen til andre grupper?
- Hvordan avgjør vi om arbeidet har vært vellykket?

Basert på Bolman og Deal, 2009:129-131.

Gjennom analysen viser det seg at skole 1 i større grad har vært tydelig på besvarelsen av disse spørsmålene på bakgrunn av det formelle utgangspunktet for planleggingen av endring. Tydelighet rundt målsetting og justering av denne, opprettholdelse av kvalitet ved utskiftninger i grupper, samordning av arbeid mellom grupper, bred formell og uformell kompetanse, samt evalueringsfasen er punkter som skole 1 viser et sterkere fokus på gjennom fortellinger om planleggingsfasen. Samtidig forteller skole 2 om viktigheten av fokus på forholdet mellom hva som bør gjøres og hvem som bør gjøre hva, ansvarsfordeling, samt spesielle ferdigheter og utvikling av disse.

Dersom man ser på ulike gruppestrukturer forklart av Bolman og Deal, klargjøres forskjellene mellom skole 1 og 2 på en tydelig måte. Disse mønstrene er for enkle til å forklare mer komplekse organisasjonssystemer, men bidrar til å illustrere prinsippet om at ulike strukturer kan fungere ved ulike situasjoner. Grunnmønstrene er illustrert i figur 6.2.3.

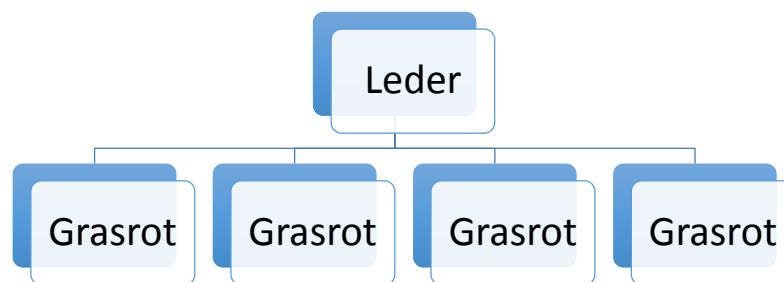
I startfasen i planleggingen av intervensjonen ved skole 1 var det en tydelig leder (FS1) med en eller flere flytende administrasjonsnivå (tidligere rektor, RS1 og GS1) under lederen. Dette

kan defineres som struktur med en sjef, struktur med todelt myndighet eller enkelt hierarki. Når prosjektet gikk fra intervensjon til lokalt skoleutviklingsprosjekt ble organiseringen i større grad omgjort til en hybrid mellom sirkelnettverk og stjernenettverk. Her går informasjon og beslutninger sekvensielt fra den ene til den andre av medlemmene ved sirkelnettverk, mens i et stjernenettverk går det forbindelsestråder i alle retninger yten et definert overhode. Det sistnevnte er organiseringen skole 2 har benyttet seg av fra starten, men da i mindre skala på grunn av færre medlemmer tilknyttet prosjektet direkte.

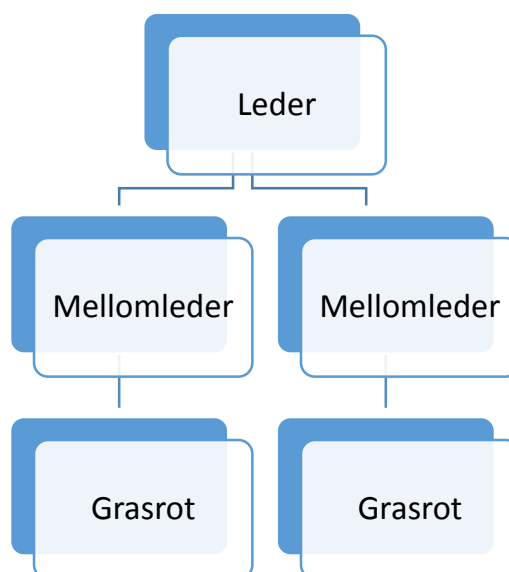
Figur 6.2.3:

Ulike grunnmønstre i en organisasjon

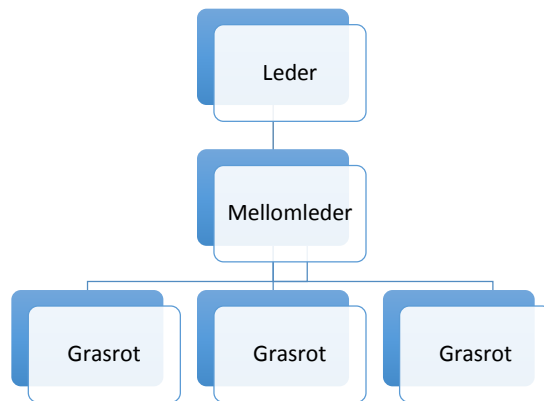
Struktur med en sjef:



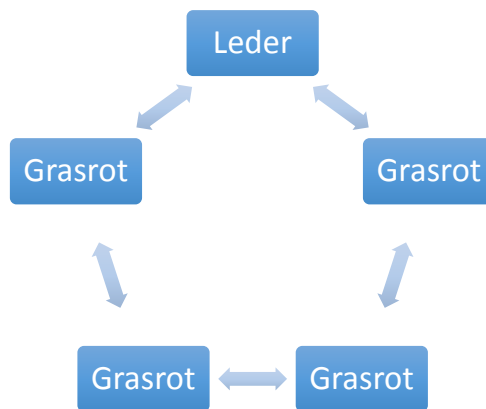
Struktur med todelt myndighet:



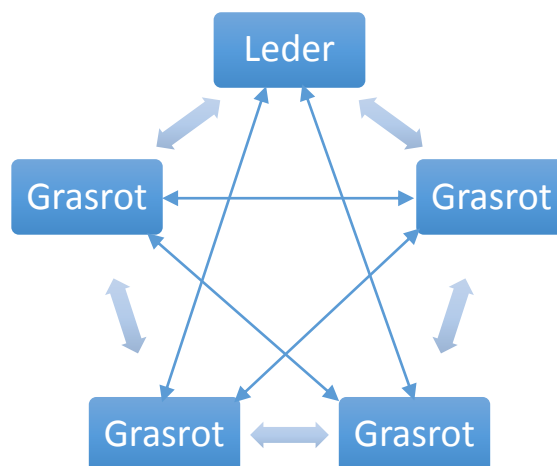
Enkelt hierarki:



Sirkelnettverk:



Stjernenettverk:



Basert på Bolman og Deal, 2009:131-133.

Det viser seg da at selv med små team, uavhengig om det finnes mange eller få medlemmer fordelt på flere, er det viktig med fokus på den formelle strukturen for at teamet skal fungere. Forskjellene mellom skolene er at det ved skole 1 vil være et mer komplisert samspill mellom teamene. Men dersom det er riktig fokus kan man skape nye perspektiver og klare ideer gjennom arbeid på denne måten. Som FS1 forklarte: «*Teamwork makes the dream work*». Dette kan knyttes til lagidrett og måten det jobbes i team på dette feltet. Bolman og Deal forklarer at «*Å underliggjøre det velkjente kan ofte bidra til å gjøre det ukjente kjent*» (Bolman og Deal, 2009:133).

Studien viser at et tydelig strukturelt perspektiv på ledelse av planlegging har positiv effekt, spesielt i en tidlig fase av planleggingen. Skole 1, med et mer formelt utgangspunkt for prosjektet og planleggingen av dette, har gjennom denne fasen vært tydeligere på dette strukturelle perspektivet. Skolen har da unngått for mange store justeringer i fag- og timefordelingen, teamsammensetting, samtidig som perspektivet mest sannsynlig har bidratt til et preventivt klima for motstand. Skole 2 har derimot opplevd noen utfordringer i forbindelse med disse punktene, da grunnet et, i mindre grad, bevisst strukturelt perspektiv på planleggingen. Dette må også knyttes til skolenes ulike utgangspunkt for planlegging hvor informanter fra skole 2 beskriver at: «*(...) egentlig så hoppet vi bare i det*», «*(...) vi sier at vi bare gjorde det*» og «*Vi var veldig tydelige på at vi kaster oss ut i det, og sånn er det*».

6.3 Human resource-ledelsesperspektivet

Som forklart i teorikapittelet fokuserer HR på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre. I dette forholdet finnes det to ytterpunkter; den ene siden ser på individet som et objekt som kan utnyttes av organisasjonen, mens den andre ser at individets og organisasjonens behov kan forenes til ett (Bolman og Deal, 2009). I tilknytning til dette viste Amdam til operativ planlegging, og teorikapittelet viste at HR-perspektivet kunne benyttes for å belyse ulike sider ved planlegging av daglig fysisk aktivitet (Amdam, 2011).

Operativ planlegging gjelder først og fremst den daglige planleggingen av mennesker som iverksetter tiltak, og organisasjonens handlinger i form av prosjektutvikling, tiltak og daglig drift. Dette kommer til syne i teambygging gjennom målsettinger, delegering, kommunikasjon og konflikthåndtering.

Viktige momenter i planleggingen blir da ledelsens forståelse av ledelse av mennesker og hvordan menneskene skal behandles, ansette de rette personene i de rette rollene, beholde organisasjonen stabil, investere i utvikling av menneskelig kapital, gi de ansatte større myndighet, og gå inn for et større mangfold i organisasjonen.

6.3.1 Forholdet mellom individ og organisasjon

Ved begge skolene ble det uttrykt at grasrota følte seg myndiggjort gjennom ansvarsregulering i prosjektet. Dette vil være med på å redusere omfang og intensitet i faktakonflikter ved skolene, samt skape sterkere partnerskap og teamfølelse mellom og i ulike team. I tillegg forklarte GS1 at ledelsens kontinuerlige oppfølging av prosjektet gjorde at grasrota «(...) holdt trykket oppe (...)» ved skole 1.

Amdam forklarer i denne sammenhengen at operativ planlegging i et HR-perspektiv vil gi nye krav til beslutningsdyktighet og -mandat i prosjektet. Når den kontinuerlige planleggingen består av sammensatte delbeslutninger må det nødvendigvis planlegges operativt inn mot nye handlinger og prosjekter innenfor rammene til det eksisterende prosjektet (Amdam, 2011). Dette er slik GS1 forklarer sammenhengen mellom oppfølging fra ledelsen og grasrotas følelse av å holde trykket oppe. Dette korrelerer også i stor grad med oppfattelsen informantene på grasrota ved skole 2 hadde. Det vil sådan være effektivt å gi de ansatte større myndighet. Her kan virkemidler som det å gi informasjon og støtte, stimulere selvstendighet og medvirkning, omforming av arbeidsoppgaver, fremme selvstyrte team og det å fremme større likhet være virkemidler som gir et signal om tillit og et skapt incentiv for de ansatte til å gjøre en god innsats (Bolman og Deal, 2009).

Både RS1 og RS2 forklarte at grasrotas kompetanse og ferdigheter var avgjørende for at prosjektet tok den retningen de ønsket. Ledernes bevissthet rundt utvikling av menneskelig kapital og faglige og pedagogiske ferdigheter var tydelig i intervjuprosessen. Bolman og Deal forklarer at mange organisasjoner unnlater å investere i utvikling av menneskelig kapital. Økonomiske kostnader rundt slike tiltak kommer ofte umiddelbart og gjør det vanskelig å måle verdien opp imot noe mer langsiktig og abstrakt som utvikling av kunnskap og ferdighet er.

Skole 1 og skole 2s HR-orienterte ledelsesperspektiver fører til at opplæring er en kontinuerlig prosess på de respektive skolene. Et ledelsessystem som lar ansatte få utprøve sine kunnskaper og ferdigheter, og gode forhold mellom organisasjonen og dens omgivelser er alle viktige faktorer i sammenheng med å utvikle personell i organisasjoner.

6.3.2 Sammenhengen mellom kompetanse og rolle

Utfordringene skole 2 fikk med integreringen i det strukturelle perspektivet kommer også til syne i et HR-perspektiv i tilknytning til sammenhengen mellom grasrotas kompetanse og rolle. Dette ble også påpekt av G1S2: «(...) vi er skeptiske hver gang en eller flere av oss skal ut å gjøre andre ting, og vi må sette andre for å gjennomføre». I det de enkelte arbeiderne finner tilfredsstillelse og mening i sitt arbeid, nyter organisasjonen godt av dette ved å effektivt kunne nytte seg av deres evner og krefter. I motsatt fall kan det føre til tilbaketrekking, motstand eller opprør (Bolman og Deal, 2009). I en slik situasjon vil alle parter lide.

Bevisste strategier rundt dette vil kunne være med å forbedre forvaltningen av menneskelige ressurser internt i organisasjonen. Mest sannsynlig vil ikke en enkelt av HR-strategiene være fullt ut effektiv på egenhånd, men en skole som setter fokus på en helhetlig strategisk tilnærming til HR vil oppnå gode ideer og praktiske metoder i sin utvikling av organisasjonen (ibid). I tillegg vil dette ofte skje med tilbakevirkende kraft, der en god utvikling av organisasjonen vil generere en mer helhetlig og effektiv HR-praksis til organisasjonens beste i et lengre tidsperspektiv.

Dersom man ser på den operative planleggingen i et HR-perspektiv, vil denne etterstrebe idealet om at individets og organisasjonens behov kan forenes, der den enkelte kan utfolde sine evner og kunnskaper, samtidig som organisasjonen nyter godt av individets handlinger (Amdam, 2011). Dette kan forklare sammenhengen mellom kompetanse og rolle i utviklingsprosjekter i skolen på en god måte. På det operative plannivået må mål og tiltak for utvikling utvikles som en følge av analyse av organisasjonen. I kapittel 2 så vi at dette kan settes i sammenheng med formalmodellen i teorier «om» planlegging (Østerud, 1979).

Jacobsen beskriver nyanser av dette gjennom planlegging i strategi O. Planlegging i strategi O baserer seg, som i strategi E, på at det formuleres en visjon. Men derfra betrakter denne

strategien planlegging som en ikke-lineær prosess (Jacobsen, 2012). Planleggingen vil da være en serie av sammensatte delbeslutninger som henger sammen med andre sammensatte beslutninger i andre deler av skolen. Når det tas beslutninger ett sted vil det ha følger for andre deler man ikke kan forutse. I denne sammenhengen er det viktig å se på planlegging som en prosess mer enn et resultat. Å planlegge blir da å iverksette mindre tiltak, evaluere disse, og så bestemme om de skal fortsette eller ikke. Dette beskriver informantene godt, og dette er noe ledelsen ved begge skolene er bevisste på å gjennomføre. Ved slike prosesser er det viktig med kontinuerlig kontroll av visjon, eksperimentering og evaluering (ibid). Dette har begge skolene også vært bevisste på og gjennomført jevnlig med faste holdepunkter i planleggingsprosessen. Ingen av skolene forklarer at de har tidfestet dette, men det er likevel blitt gjennomført mellom en til to ganger i halvåret. Jacobsen forklarer at gjennom kontroll på en slik prosess kan gevinsten komme i form av mange små seire som skaper en stor. Det er dette som oppleves som vedlikehold og utvikling av kvalitet i prosjektet. Planleggingen vil da oppleves som en kontinuerlig prosess som er knyttet tett opp til konkrete tiltak, noe som også kan gi en gevinst i form av bedret utviklingsklima i skolen som helhet.

6.3.3 Ansvar, myndighet og mangfold

Det å oppfordre til et større mangfold i organisasjonen kan også være et tiltak for å bedre HR-ledelsen. En god arbeidsplass går inn for å behandle alle ansatte bra og det å nedvurdere bestemte grupper som arbeidskraft kan gjøre organisasjonen mindre attraktiv og dermed også mindre effektiv (Bolman og Deal, 2009). Her må organisasjonen være nødt til å ta denne ideen alvorlig og bygge den inn i både den daglige administrasjonen og grasrota, og denne er også med på å påvirke de andre strategiene for en velfungerende arbeidsplass.

Videre kan det være effektivt å gi de ansatte større myndighet. Her kan virkemidler som det å gi informasjon og støtte, stimulere selvstendighet og medvirkning, omforming av arbeidsoppgaver, fremme selvstyrte team og det å fremme større likhet være virkemidler som gir et signal om tillit og et skapt incentiv for de ansatte til å gjøre en god innsats (ibid). Ved begge skolene forklarte informantene at både mangfoldet og myndigheten opplevdes som gradvis økende etter hvert som prosjektet utviklet seg. Grasrota fikk større innflytelse på innhold og tidsperspektiv på endringen, og dermed økte eieforholdet til prosjektet, noe som styrker prosjektets og organisasjonens grad av måloppnåelse.

Studien viser dermed at man uavhengig av formelt eller uformelt utgangspunkt for planlegging har effekt av et bevisst HR-perspektiv på ledelse av planleggingen. Studien viser i tillegg at tydelig bruk av HR som ledelsesperspektiv også kan fungere preventivt på motstand i organisasjoner og endringer. Ledelsen, både ved skole 1 og 2, ansvarliggjør grasrota på en slik måte at den utvikler eierskap gjennom overlattelse av beslutningsmandat og -myndighet tilknyttet viktige deler av endringen. Det må dog nevnes at motstand vil kunne oppleves ved skole 2 som følge av at ikke hele ansattgruppen er direkte involvert i prosjektet. Det vil dermed være viktig for ledelsen å være bevisst slike utfordringer for å drive HR-ledelse også ut mot resterende deler av grasrota.

6.4 Det politiske ledelsesperspektivet

I kapittel 3.3 viste studien at det politiske ledelsesperspektivet forklarer hvordan skoleledelsen er avhengig av å se dynamikken i politiske kontekster i organisasjonen og i endringsprosesser. Det vil alltid være individuelle krefter og/eller gruppeinteresser i en organisasjon som ønsker å påvirke organisasjonen, og noen av disse har større gjennomslagskraft (Bolman og Deal, 2009). Det er derfor viktig for ledere å ha kjennskap til de politiske maktprosessene som foregår i organisasjonen. Ledelsen kan få et bedre innblikk i maktspeillet dersom de er gode til å oppdage nettverk og koalisjoner, og selv skape slike.

Det politiske perspektivet ble knyttet til strategisk planlegging i teorikapitlet. Strategisk planlegging handler om analyser av sterke og svake sider i organisasjonen, muligheter og trusler i fremtiden, og fastsetting av en visjon om en ønsket framtidssituasjon (Amdam, 2011). Videre ble det forklart at strategi var en beskrivelse av tiltak, aktiviteter og ressursbruk for hvert av hovedmålene for skolen. Hver strategi bør beskrives med bakgrunn, behov og hva man konkret ønsker å oppnå. Videre bør den omhandle beskrivelser av samarbeid og organisering, kostnader og finansiering, forventede flaskehalser og måter å håndtere de på, forventede positive og negative konsekvenser av den strategiske handlingen, samt konkrete tiltak og aktiviteter i prosjektet (Bjølseth, 2007). Vi ser da at det politiske perspektivet på planlegging bør ha fokus på muligheter og begrensninger i endringer, samordning av de andre ledelsesperspektivene, samt formativ og summativ evaluering og analyse av endring.

6.4.1 Motstand og interessekonflikter

Ved skole 2 viste det seg at det hadde oppstått noe motstand, spesielt i en tidlig fase, grunnet generell skepsis ved grasrota. Dette forklarte G2S2 med noe problemer med kommunikasjonsveiene på grunn av infrastrukturen ved skolen. Store områder og adskilt idrettshall gjorde at informanten forklarte det dedikerte teamet som noe isolert fra resten av grasrota. Samtidig påpekte informanten at det var et bevisst fokus på kommunikasjonen som gjorde at motstanden gradvis avtok utover i endrings- og planleggingsfasen. Samtidig ble større deler av grasrota involvert direkte eller indirekte på en tydeligere måte inn mot endringen.

Ved skole 1 var det gjennom det formelle utgangspunktet for planlegging klargjort tydelige roller for kommunikasjonsveier og styring. Ledelsen opplevde dog også noe motstand fra deler av grasrota, men RS1 forklarte da en bevissthet rundt problematikken: *«Jeg tror at du vil møte motstand i alle endringsprosesser. Det å forvente at alle lærere skal være positive til endringsprosesser det er ikke realistisk. Så det er klart at det er lærere som (...) er flinke lærere, og ikke bruker fysisk aktivitet som en metode, og det er lærere som mener at dette ikke er skolen sin oppgave, og det har jeg stor respekt for»*. Videre forklarte flere av informantene at motstanden var noe som potensielt lå der, at skolen var dårlige til å planlegge preventivt mot motstand, men at motstanden sjelden kom til syne på grunn av bevissthet rundt langsiktighet, åpenhet og godt samarbeid.

Dersom man knytter planlegging til motstand og interessekonflikter, og informantenes synspunkter på preventivt arbeid mot motstand, kan man se nærmere på Amdams kommunikativ planlegging. Dette er en kritikk til det som forklares som instrumentell planlegging hvor planlegging gjennomføres med fullstendig kontroll over konteksten, og at den gjør planleggingen til en faglig aktivitet som skaper avhengighet mellom planleggere og iverksettere (Amdam, 2011). Når det oppstår slike «ekspert-klient-relasjoner» over lengre tid kan det skape for sterke strukturelle egenskaper med for lite fokus på HR i endringen. Dette kan gjøre endringen monoton uten ønske om utvikling. I kommunikativ planlegging blir det derfor argumentert med sterkere integrering av kunnskap og handling gjennom at ny erkjennelse dyrkes frem av deltakernes egen praksis i endringen (ibid). Denne formen for planlegging tillegges et større fokus på HR, med virkemidler som i sterkere grad fungerer preventivt på den eventuelle motstanden. Virkemidler i kommunikativ planlegging kan knyttes til ordene informantene fra skole 1 benyttet seg av i intervjuene; «langsiktighet»,

«åpenhet» og «samarbeid». Planleggeren vil i dette tilfellet stille relevante spørsmål for å få klientene til å reflektere kritisk over fortid, nåtid og fremtid, og selv erkjenne hvilke handlinger som skal til for å nå målsettingene.

Begge skolenes informanter forklarte at motstanden som potensielt ligger utenfor skolen sjelden kom til syne. Her påpekte informantene i stedet på positive utenforliggende påvirkere. Fra skole 1 ble det forklart at viktige bidragsyttere for gjennomføringen av prosjektet først og fremst var positive foreldre og samfunnets ansvarliggjøring av skolene som institusjon for fysisk aktivitet. Informantene fra skole 2 pekte i tillegg på samarbeid med folkehelsekoordinator fra kommunen, idrettskretsen og Gjensidige-stiftelsen som viktige bidragsyttere til økning i menneskelig og økonomisk kapital i sammenheng med utenforliggende ressurser.

6.4.2 Forholdet mellom struktur og human resource i politisk kompetanse

I spenningen mellom struktur og HR oppstår ofte utfordringer for ledelsen som kan være vanskelig å håndtere. I slike tilfeller er det viktig at ledelsen benytter seg av sin politiske kompetanse gjennom bruk av de fire ferdighetsmomentene; oppsett av handlingsplaner, oversikt over det politiske terreng, nettverksbygging og evne til å finne kompromisser. Ved skole 2 påpekte grasrota at de opplevde full tillitt fra ledelsen i sammenheng med innholdet i den fysiske aktiviteten. Dette forklarte MS2 med at ledelsen bevisst ønsket å knytte relasjoner mellom det dedikerte FYSAK-teamet og den resterende grasrota ved skolen, samtidig som dette var noe de ønsket å forbedre seg på. I dette arbeidet mente informantene fra skole 2 at det var viktig med en kontinuerlig planleggingsprosess, hvor den skulle fungere som en koalisjonsbygger for personalet ved skolen.

Også ved skole 1 påpekte informantene den flate maktstrukturen, hvor FS1 byttet ut ordet «makt» med «ansvar». Her ble det forklart at noe av det viktigste for å utvikle prosjektet og skolen var at grasrota følte medråderett og eierskap til endringen. Dette kan knyttes opp mot det Jacobsen forklarer med endrede maktforhold knyttet til årsaker til motstand i organisasjoner. Dersom skolen etter en viss tid opplever en relativt stabil fordeling av makt, der det finnes et stabilt system for hvem som bestemmer over hvem, og hvem som kan ta

hvilke beslutninger, vil man unngå stor motstand mot endringene i organisasjonen (Jacobsen, 2012).

Videre påpekte både ledelsen og grasrota ved skole 1 at strukturelle endringer gjort i planleggingen oftere var styrt av ledelsen, mens den daglige driften med faglig innhold og type fysisk aktivitet ble styrt av grasrota. Man kan tydelig se den relativt stabile makt- eller ansvarsfordelingen, og det oppfattes en bevissthet rundt det strukturelle perspektivet og HR-perspektivet, samt forholdet mellom disse. Samtidig ønsket grasrota ved skole 1 at ledelsen tydeligere kommuniserte et ønske om videre utvikling av prosjektet. Dersom det oppstår uenigheter rundt den videre endringen, eller utviklingen av skolen, kan dette føre til større ubalanse i maktforholdet mellom ledelse og grasrot. Ved ubalanse i et slikt maktforhold kan det lettere forekomme motstand mot den tidligere implementerte endringen, samtidig som det kan dempe positivitet inn mot den nye.

I et uformelt maktforhold i en organisasjon vil det også vise seg forskjeller mellom hvem som får tilgang til mer informasjon enn andre eller hvem som tildeles spesielle arbeidsoppgaver (Bolman og Deal, 2009). Sterkere fagkunnskap eller bedre fysisk plassering i et hierarki er eksempler på hvordan disse forskjellene kan vise seg. Ved skole 2 forklarte G2S2 dette med en beskrivelse av en flat maktstruktur, uten noe form for hierarki, og hvordan informanten oppfattet rollefordelingen i planleggingen og implementeringen av prosjektet. Samtidig var G1S2 noe uenig og påpekte at det faktisk var noe forskjell mellom de ulike rollene, der makten kunne gjøre utslag i forhandlingssituasjoner. Dette samsvarer godt med Jacobsens forklaring om at makt er viktig fordi det gir den enkelt mulighet til å skape seg handlingsrom og forutsigbarhet ved å kunne kontrollere andre, og dermed en viss frihet (Jacobsen, 2004:139). Situasjonen for enkeltpersoner i grasrota uten for mye makt vil ofte være preget av større usikkerhet fordi man blir mer utsatt for hva andre gjør, og hva andre personer i grasrota mener man bør gjøre. I tilknytning til dette hadde RS2 et kritisk blikk på egne ledelsesperspektiver. Spesielt vanskelig fant informanten balansegangen mellom det å være en tydelig leder i ulike kontekster. Dette kan føre til uklarhet i rollefordelingen, og det vil oppstå forvirring rundt hvem som har hvilket handlingsrom, samt uforutsigbarhet i kommandolinjer i organisasjonen.

Videre fra dette forklarte FS1 hvordan informanten kunne benytte seg av allerede etablerte strukturer eller møtearenaer rundt og i skolen i planleggingsarbeidet. I sammenheng med nettverksbygging ble media brukt bevisst for å skape positivitet til prosjektet. Samtidig

påpekte informanten at når strukturene og møtearenaene er bygget, så er det viktig med relasjoner gjennom respekt og tillit: *«(...) vinn-vinn i denne relasjonen er avgjørende. Du kan ikke ha en relasjon der det bare er en part (...) som hele tiden får og får. Så du må ha en relasjon der begge parter føler at de vinner noe; «Win win».* Man kan igjen se til maktbegrepet og hvordan man som leder kan benytte seg av et politisk perspektiv på planlegging av strukturer og bruk av HR i utviklingsprosjekter. I dette arbeidet kan ledelsen aktivt benytte seg de ulike kilder til makt i organisasjoner. Disse kildene til makt påvirker beslutningsevnen til makthaverne på den ene siden og partisanene på den andre (Bolman og Deal, 2009). Det flytende forholdet mellom makthaverne og partisanene, og hvordan de tilnærmer seg de ulike maktkildene påvirker den kontinuerlige maktfordelingsprosessen i organisasjonen, der maktforholdet stadig forandres. Dette skildres gjennom FS1s ord: *«Men så tenker jeg også, til syvende og sist, at det er viktig med nettverksbygging. Og da koker det faktisk ned til at det er mennesker, det er RSI. Du kan ikke drive noe skuespill, ikke sant? Mange rektorer ville gjennomskuet oss hvis ikke vi var genuint interessert i dette her. Så jeg tenker at når jeg er ute og snakker med rektorer, så er ikke jeg på nettverksbygging. Jeg møter mennesker og diskuterer med mennesker, og de er viktige for at vi skal lykkes. Så; relasjoner, respekt og tillit».*

6.4.3 Evaluering og analyse

Amdam forklarer at strategisk planlegging handler om analyse av sterke og svake sider i organisasjonen, muligheter og trusler i fremtiden, og fastsetting av en visjon om en ønsket framtidssituasjon (Amdam, 2011). Kravene som settes til den strategiske planleggingen kan også knyttes til det Østerud påpeker om prinsipper for prediksjon av ukontrollerte faktorer i planleggingsarbeid. Det kan finnes en rekke slike predikasjoner, men det viktige er å fokusere på framskrivning av utviklingstendenser til fordel for betingede forutsigelser for å møte utfordringer i utviklingsprosessen. Dette vil da gjelde både prediksjon av eksterne og interne forhold. Som nevnt i kapittel 3.3.1 viser Jacobsen til to formaliserte analytiske tilnærminger tilknyttet sin strategi E; PEST- og SWOT-analyse som kan benyttes ved slik predikasjon. Disse ble illustrert gjennom tabell 3.3.1.

Ved skole 2 forklarte MS2 at de ikke formaliserte gjennomføringen av evalueringen i prosjektet. Samtidig ble det klargjort at prosjektet tok utgangspunkt i et tidsperspektiv med

halve skoleår, hvor man etter hver termin reflekterte rundt styrker og svakheter ved prosjektet i ulike møter. Dette ble gjort for å kunne justere de momentene som ledelse eller grasrota mente hadde behov for videre endring. RS2 forklarte videre at ledelsen ikke gjennomførte evalueringsprosesser i prosjektet adskilt fra grasrota. Dette kan knyttes til forholdet mellom struktur og HR, og hvordan ledelsen kan skape eierskap og medråderett i prosjektet gjennom et bevisst politisk ledelsesperspektiv.

Ved skole 1 forklarte grasrota at man også der følte et større behov for jevnlig og strukturert evaluering av prosjektet. Her pekte GS1 spesielt på utfordringene som viste seg rundt opplæring av andre skoler og nye medlemmer i grasrota. Det var viktig for GS1 å presisere at: «(...) vi kan ikke lansere en modell som ikke nødvendigvis er ferdigutviklet eller har satt seg». I tilknytning til dette ble det gjort kontinuerlige evalueringer under intervensjonsfasen, men grasrota opplevde ikke det samme trykket rundt evalueringen etter at skolen har gått over til daglig fysisk aktivitet i et fullskalaprojekt. Her viste RS1 til en ekstern evaluering gjort av Utdanningsdirektoratet gjort rundt tematikken «vurdering for læring». Evalueringen gjorde ledelsen oppmerksomme på problemer rundt implementeringen, noe som kan trekkes tilbake til planleggingsprosesser i overgangen fra intervensjon til fullskalaprojekt og evaluering av denne prosessen.

Det å vurdere ytelsen til enkeltpersoner, avdelinger eller prosjekter er en omfattende oppgave. Organisasjoner legger betraktelig med tid, energi og ressurser i evaluering av medlemmer av grasrota, selv om få av disse oppfatter noen nær sammenheng mellom evalueringer og forbedringer. Det som ofte kan skje er at resultater fra evalueringer gradvis forsvinner i dypet av folks bevissthet (Bolman og Deal, 2009). På tross av dette spiller evaluering en viktig rolle dersom man tenker på organisasjonens behov for å skape tillit, eierskap og medråderett blant sine medlemmer.

En evalueringsprosess gir deltakere i prosjekter mulighet til å få ytret sine synspunkter og meninger i offentlighet. Selv om ikke alltid resultatene av en evaluering gir grunnlag for beslutninger, kan systematisk evaluering benyttes som et verktøy i politiske stridigheter eller som effektiv rettferdiggjøring av beslutninger som allerede er tatt. Bolman og Deal forklarer at evalueringer i offentlige institusjoner er «(...) et ritual som skal dempe befolkningens uro og opprettholde et bilde av statlig rasjonalitet, effektivitet og ansvarlighet Det å kreve å ta initiativet til en evalueringsundersøkelse kan i seg selv skape inntrykk av at myndighetene går seriøst inn for å fylle offentlige proklamerte mål, for eksempel å øke elevprestasjonene (...).

Evalueringen gir dette bildet troverdighet, selv når programmene har som mål å berolige interessegrupper» (Floden og Weiner, 1978:17 i Bolman og Deal, 2009:339). Denne måten å arbeide på som leder i en organisasjon har sterke sammenhenger med hvordan man kan bruke det symbolske ledelsesperspektivet i arbeidet med evaluering og analyse. Dette fører oss over til drøftingen av det symbolske ledelsesperspektivet.

6.5 Det symbolske ledelsesperspektivet

Evaluering som verktøy i et politisk ledelsesperspektiv har sterk sammenheng med det Amdam (2011) forklarer som kontinuerlig planlegging. I kapittel 3.4 så vi at et kontinuerlig planleggingsarbeid kan være spesielt effektivt gjennom bruk av det symbolske ledelsesperspektivet. I deler av planleggingsfasen og implementeringen settes det ulike krav til rapportering og grad av formidling av denne til organisasjonen. Rapporteringen må omfatte vurderinger av utviklingsprosessene, tjenesteytelsen og prestasjonene, samt virkningene av disse målt opp imot innholdet i den operative, taktiske, strategiske og institusjonelle planleggingen.

Dersom man knytter dette opp mot et symbolsk perspektiv på ledelse, er det viktig å understreke perspektivets fokus på at symboler kan fungere som rollemodellering, forklaringer, forsoning av motsetninger, oppløsning av dilemmaer, og som en veiviser mot tro og håp (Bolman og Deal, 2009). I en evalueringsprosess vil det derfor ikke kun være viktig å fokusere på rapporteringen, men først og fremst på hvordan, og i hvilken grad, denne formidles som et budskap til organisasjonen.

6.5.1 Identitetsbygging og bruk av fortellinger i ledelse av endring

Vi har tidligere sett at bevisst bruk av fortellinger som virkemiddel i utøvende ledelse kan fungere som trøst og beroligelse, veiledning eller håp (ibid). Dette kan virke som en utviklende identitetsbygger i organisasjonen. Slik kan ledelsen motivere til handling, og tydeliggjøre hvem du selv er som leder og virksomheten er som organisasjon. Dette kan også overføre verdier, fremme samarbeid, hindre ryktespredning, fremme kunnskapsdeling og gjennom dette kunne lede ansatte inn i fremtiden (ibid). Velfungerende organisasjoner, som

skole 1 og 2, er fulle av gode historier, og disse er essensielle for opprettholdelsen av verdier, formidling av myter, samt blankpolering av helte- og heltinnedåder.

Ved skole 1 påpekte FS1 at bevisst bruk av media var et sentralt element ved sin ledelse av planlegging og utvikling av prosjektet. Dette førte igjen til at skole 1 hadde hyppige besøk fra skoler rundt om i landet for å se på prosjektet. Dette var med på å skape møtearenaer hvor fortellinger kunne brukes aktivt for å bygge skolens identitet gjennom fokus på daglig fysisk aktivitet med et faglig innhold. FS1 forklarte med dette at foreldre fikk en styrket positiv holdning til prosjektet, samt at: *«(...) lærerne føler en stolthet med at skolen er mye i media, det tror jeg gjør at man føler identitet».*

Dette ble også understreket av GS1, samtidig som informantene pekte på ledelsesferdigheter tilknyttet det politiske perspektivet med nettverksbygging som grunnlag for symbolsk ledelse gjennom historiefortellinger om skolen. Allikevel viste det seg at grasrota til tider opplevde de mange besøkene som belastende for kvaliteten i innholdet i endringen over tid, noe som potensielt går ut over barnas skolehverdag. Derfor er det viktig for lederen å være klar på de strukturelle rammene, HR og et politisk ledelsesperspektiv ved bruk av symbolsk ledelse.

Hos skole 2 forklarte informantene at de trodde at bruk av symbolske virkemidler hadde effekt på identitetsbyggingen ved skolen, men at arbeidet med anvendelsen av denne var ubevisst. Samtidig påpekte MS2 at det var viktig å formidle prosjektet utad som et prosjekt alle i grasrota hadde en del i, og ikke kun den dedikerte FYSAK-gruppa: *«(...) Dette er skolens prosjekt, og alle er faktisk en del av dette her. Den prøver vi strategisk å plante inn hos hele personalet titt og ofte. Så alle faktisk føler et eierskap til prosjektet».*

Grasrota ved skolen påpekte også dette, og følte det som en viktig del av formidlingen, at hele grasrota ble involvert i, for eksempel, omtale i media. MS2 forklarte videre at skolen, og spesielt RS2, var flinke på å bruke massemedier og sosiale medier bevisst som kommunikasjonsverktøy i arbeidet med å skildre fortellinger om skolen lokalt, regionalt og nasjonalt. Dette kan knyttes til det Bolman og Deal forklarer om bruk av fortellinger som virkemidler i et symbolsk ledelsesperspektiv.

6.5.2 Ritualer i ledelse av endring

Ritualer utføres som noe som normalt har en påviselig hensikt, men som alltid henviser til noe mer enn seg selv, og som betyr flere ting på en gang. Når vi skaper våre egne ritualer gjøres disse handlingene til noe mer enn den konkrete situasjonen når vi møter hverandre. Ritualene som fungerer blir meningsfulle, og er med på å skape livets innhold. Det paradoksale ved rituelle mønstre og helliggjorte vaner er at de utgjør både en solid plattform og et spennig springbrett (Bolman og Deal, 2009). Ofte gir dette livet stabilitet.

Ved skole 1 var FS1 opptatt av forskjellen på ytre og indre motivasjon i forbindelse med bruk av ritualer i utviklingsprosesser. Her kan man se sammenheng mellom symbolsk ledelse og HR-ledelse, hvor lederen kan fokusere på grasrotas fortellinger om sine beste og verste opplevelser i arbeidet.

Historier om gode opplevelser dreier seg om prestasjon, anerkjennelse, ansvar, forfremmelse og læring; utvikling av indre motivasjon eller motivasjonsfaktorer. Historier om dårlige dreier seg ofte om stramme regler og retningslinjer, kontroll og arbeidsvilkår; oppfordringer til ytre motivasjon eller hygienefaktorer (ibid). Motivasjonsfaktorer forklares som motivasjon på grunnlag av arbeidet i seg selv, mens hygienefaktorer forklares som forholdene som arbeidet ble utført under. Dette blir ofte misforstått å motivere ansatte med bedre lønninger, frynsegoder, bedre arbeidsforhold, kommunikasjonsprogrammer eller kurs i mellommenneskelige relasjoner. I forbindelse med dette kan man bruke begrepet jobberikelse som forklarer ledelsens arbeid med motivering av grasrota. Dette dreier seg om å gi grasrota større frihet og myndighet, samt flere tilbakemeldinger og større utfordringer.

Dersom organisasjonen oppleves uten planer kan den få merkelappen reaktiv, kortsiktig og uten styring. Det er derfor viktig at skoleledelsen er bevisst på bruken av et symbolsk ledelsesperspektiv i planlegging. Når ledelsen benytter seg av dette, og ser på skolen som et teater, stilles det opp fire symbolske roller planlegging kan spille. Rollene er forklart i tabell 6.5.2. Bolman og Deal henviser, i tilknytning til skolen som teater, til Mintzberg (1994 i Bolman og Deal, 2009), hvor det blir forklart at planlegging i bedrifter ofte fungerer som en rituell regndans; den har ingen effekt på været, men deltakerne tror den har det. Man kan dermed si at planlegging i seg selv fungerer som et verktøy i et symbolsk ledelse.

Ved skole 2 forklarte grasrota at de ikke arbeidet bevisst med bruk av ritualer. «*Nei, egentlig ikke*» og «*Nei. Strengt tatt ikke*» var svar informantene benyttet seg av på spørsmål om skolen hadde faste ritualer. Ledelsen hadde derimot et annet synspunkt på bruken av ritualer som et verktøy i et symbolsk ledelsesperspektiv. Her forklarte RS2 at det ble oppsatt flere skolebesøk og andre, mer eller mindre, seremonielle møter til det kontinuerlige planleggingsarbeidet. Her ble også nettverksbygging nevnt som et sentralt tema, samtidig som hvordan skolen kunne benytte seg av nettverkene utenfor skolen til å skape positivitet til prosjektet lokalt, regionalt og nasjonalt. Vi ser igjen sterke sammenhenger mellom de ulike ledelsesperspektivene.

Tabell 6.5.2:

Planleggingsroller med skolen som teater

- Planer som symboler: I utgangspunktet har skoler lite reelt og objektivt å gå ut i fra når prestasjon skal evalueres; det finnes ingen fortjeneste eller salgstill. Planer kan være et signal om at alt står bra til ved skolen, eller at utviklingen er like rundt hjørnet.
- Planer som spill: Spesielt når teknologi og mål er uklare i organisasjonen blir planleggingen en prøve på viljestyrke. Dersom en faggruppe, som FYSAK-teamet ved skole 2, ønsker et nytt program, må de kunne argumentere for at det er verdt ressursene gjennom et betydelig planleggingsarbeid. En leder som da ønsker å unngå omleggingen, men mangler god nok motargumentasjon, kan teste faggruppens engasjement ved å be den legge frem planarbeidet. Utbyttet for organisasjonen utkommer da mer i prosess enn i resultat.
- Planer som påskudd for interaksjon: Arbeidet med planleggingen vil resultere i diskusjoner og kanskje øke interesse og engasjement for å bringe nye spørsmål til bordet. En slik utvikling kan ofte resultere i positive resultater i sammenheng med utviklingen.
- Planer som reklame: Det som fremlegges i et planarbeid kan ofte virke som en salgsbrosjyre, hvor planen er et forsøk på å overbevise omverdenen om organisasjonens eller utviklingsprosjektets attraktivitet.

Basert på Bolman og Deal, 2009:337-338.

6.6 Innovasjon og entreprenørskap i skoleutvikling

Skogen (2006) presenterer begrepet entreprenørskap i utdanning og opplæring, noe som kan knyttes sterkt til denne studiens utgangspunkt; ledelsesperspektiver på planlegging for daglig fysisk aktivitet i skolen som skoleutvikling. Entreprenørene skildres som mennesker som

trives i den verden man lever i, men med drømmer om en bedre verden, og at de i større grad følger sine drømmer. I en mer begrepsdefinert presisering pekes entreprenøren på som en leder i sin organisasjon eller avdeling. Entreprenøren får ting til å skje og skaper endring; den fungerer som en innovasjonsleder som forfølger mulighetene og er villig til å ta risiko. Kortfattet defineres begrepet slik: «*the entrepreneur always searches for change, respond to it, and exploits it as an opportunity*» (Skogen, 2004:19). I den videre drøftingen ønsker jeg å presisere hvordan informantene har knyttet innovasjonsbegrepet til prosjektene og beskrevet skoleutviklingen ved sin skole, samt hvordan innovasjon og skoleutvikling er med på å utvikle skolekultur. Herunder vil det tilkomme nye teoretiske innfallsvinkler fra Skogen (2004 og 2006) rundt innovasjon og entreprenørskap, fra Bjørnsrud (2009) og Aas (2013) rundt skoleutvikling, samt fra Berg (1999) rundt skolekultur.

6.6.1 Innovasjon i offentlig sektor

FS1 påpekte hvordan prosjektene som er gjort ved skole 1 og 2 viser seg som innovasjon i offentlig sektor. Fokus på bevisst bruk av media gjennom politiske og symbolske ledelsesprosesser er nevnt i forbindelse med dette tidligere i kapittelet. Skogen forklarer i denne sammenhengen diskusjonen om kvalitetsbegrepet i norsk skole, og hvordan skolen alltid vil være en del av storsamfunnet hvor det dreier seg om at organisasjoner skal ta sosialt ansvar, med vekt på å fremme en bærekraftig utvikling (Skogen, 2004). Brukerens behov skal prioriteres og økologiske og sosiale forhold vil hele tiden evalueres. Med dette ønsker man å tilnærme seg visjonen om total kvalitetsledelse av en skole hvor alle får utviklet sitt læringspotensial maksimalt; så vel ledelse og lærere som elever (ibid). Med dette finner vi mange fellesnevner mellom definisjonen av innovasjonsbegrepet og det sterkt økende samfunnsfokuset på daglig fysisk aktivitet.

I slike endringsprosesser settes det krav til lederen, ikke bare som endringsleder, men som innovasjonsleder. Kort forklart kan man si at innovasjoner dreier seg om endringer med den hensikt å forbedre praksis, noe som betyr at brukerne får en bedre tjeneste, og at endringene fokuserer på adferd eller prosesser (Skogen, 2004). Her er både grasrotas og organisasjonens prosesser et naturlig lederansvar, og dermed kan man si at innovasjonsledelse er et nøkkelbegrep i denne sammenhengen. Innovasjoner har stor mulighet for å lykkes dersom ledelsen både kan bygge på eksisterende sterke sider og på opplevde og erkjente

endringsbehov (ibid). Vellykkede innovasjoner kjennetegnes ofte av systematisk, fokusert og hardt arbeid. Dersom man refererer til todelingen i adferds- og prosessendringer forklarer Skogen kort at adferdsendringer forutsetter psykologiske kunnskaper, mens prosessendringer tar utgangspunkt i organisasjons- og systemkunnskap. Her forklares det at disse to kunnskapene interagerer og ikke kan sees på som gjensidig utelukkende for å skape forståelse over innovasjonsprosesser.

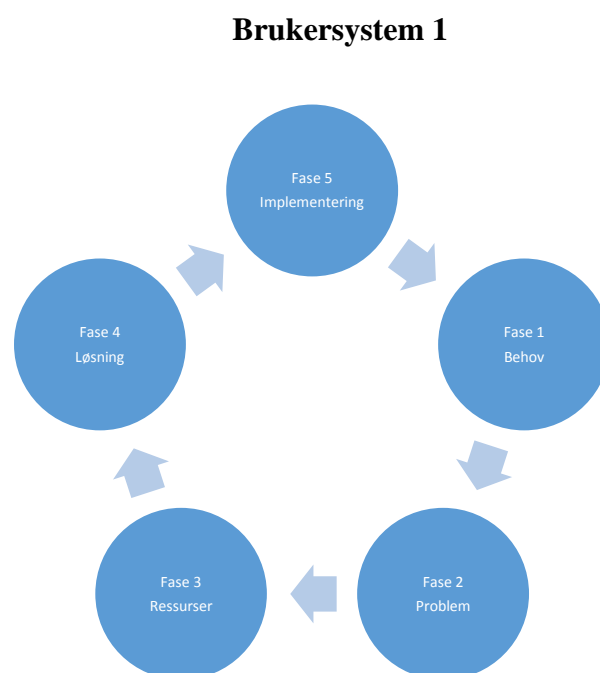
I denne sammenhengen kan vi bruke Bolman og Deals fire forståelsesrammer når vi ser på prosessendringer, mens en psykologisk forståelsesmåte av innovasjonsprosessen kan illustreres med begrepet eieforhold eller eierskap. Skogen viser til at det ikke er faktiske arbeidsforhold alene, men først og fremst tydelig involvering av grasrota som fører til produksjonsøkning i bedrifter. Dermed kan en hypotese lanseres: *«Et eieforhold til de innovative ideene hos deltakerne er avgjørende for en vellykket endringsprosess – og et eieforhold bygges best ved deltagelse i planleggings- og beslutningsprosessen»* (Skogen, 2006:52). Som en konklusjon kan man si at innovatørene beveger seg i komplekse farvann, hvor man må balansere mellom rasjonalitet og irrasjonalitet, systemer og individer, orden og kaos. I forbindelse med opplevde og erkjente endringsbehov forklarte GS1 rundt ønsket om en sterkere intern delingskultur i prosjektet. Dette sammenfaller med det Skogen forklarer rundt problembasert læring og problemløsningstradisjonen. Dette hviler seg på at læring forankres i praktiske erfaringer på et aktuelt fagområde. Problembasert læring baserer seg dermed på det vi kan kalle fundamentet for forskning: erfaringer, refleksjoner, diskusjoner og teorier (Skogen, 2006). Disse momentene kan igjen knyttes til problemløsningstradisjonen og det Skogen kaller problemløsningsstrategien. Brukersystem 1 er illustrert i figur 6.6.1a.

Utgangspunktet (Fase 1) for innovasjonsvirksomheten skal være et følt eller erfart behov for endring. Dette behovet skal defineres av dem det angår, og ikke eksperter eller konsulenter. Fase 2 blir da diagnose av et problem, hvor man ønsker å konkretisere, avgrense og beskrive hva problemet går ut på, slik at behovet tydeliggjøres før klargjøring av tiltak eller ressursbruk (Fase 3). Her søker man etter relevante erfaringer, ideer, informasjon og kunnskap. I fase 4 vil man forsøke å utvikle en løsning som skal springe ut av kunnskapene opparbeidet fra fase 3, og samtidig gi svar på problemet fra fase 2. I det siste trinnet (Fase 5) settes løsningsforslaget ut i livet, noe som vil kunne anskaffe nødvendige erfaringer til arbeidet med å evaluere resultatet av innovasjonen (Skogen 2006).

Når man ser på evalueringsarbeid i innovasjonsprosesser finner man mange likhetstrekk med evalueringsarbeid i endringsprosesser. I denne studien har vi sett at grasrota ved begge skolene har etterlyst økt fokus på evaluering, og at også ledelsen ved skole 2 har erkjent manglende fokus på dette. Ved skole 1 fungerte doktorgradsarbeidet som en evaluering i kraft av seg selv under intervensjonsfasen, men RS1 ytret også ønsket om et sterkere fokus på helhetlig evaluering i etterkant av intervensjonen.

Dersom vi ser på dette, med utgangspunkt i prosjektene som innovasjon i offentlig sektor, forklarer Skogen at fasene i problemløsningsstrategien og evalueringen av ny praksis og innovasjonsprosessen ikke eksplisitt fokusert (Skogen, 2004). Dette bygde på brukernes følelse av behov for videre endring eller ikke, og dersom behovet var til stede ville det være naturlig å sette i gang med et nytt forsøk på løsning. Dersom denne løsningen viste seg å være fungerende ville en naturlig konsekvens være å sette i gang nye prosesser basert på andre endringsbehov. Senere har evaluering fått en mer sentral plass i problemløsningsstrategien. Skogen forklarer at evalueringen har fått en egen fase etter implementeringsfasen (Fase 5) og før følt behov (Fase 1). Dette illustreres i figur 6.6.1b med brukersystem 2. Vi har i teorikapittelet også sett at evaluering må sees i lys av planlegging, og at disse henger tett sammen (Bolman og Deal, 2009; Amdam, 2011; Jacobsen, 2012).

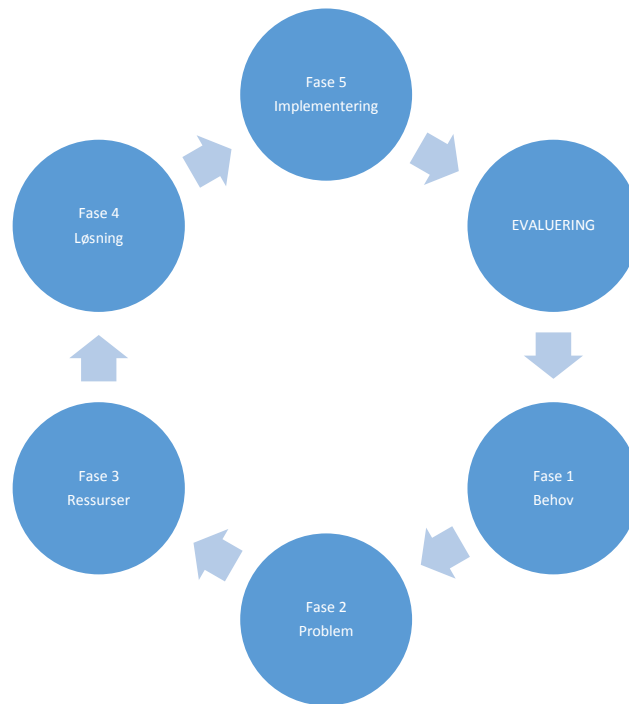
Figur 6.6.1a:



Basert på Skogen, 2004:54.

Figur 6.6.1b:

Brukersystem 2



Basert på Skogen, 2004:54.

I den evalueringsfasen beskrives tre hovedmomenter, samt 5 dimensjoner som representerer dilemmaer i denne prosessen. Hovedmomentene forklarer at:

1. Evaluering skal ende opp med vurderinger, hvor man bestemmer om utviklingen har hatt positiv eller negativ effekt; ledelsen må gjennomføre en «domsavsigelse» på prosessen.
2. Evalueringen skal alltid ha en hensikt, hvor man må ha tydelig for seg grunnlaget for evalueringen. Under dette punktet vil man ta utgangspunkt i organisasjonens måloppnåelse av kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Her må man spørre seg fruktbare spørsmål rundt prosessen: Hva fungerte bra/dårlig? Hvorfor fungerte dette bra/dårlig? Dette kan hjelpe ledelsen til å bli mer presise i den videre prosjektplanleggingen.
3. Evalueringen bør i stor grad skriftliggjøres, hvor man tillegger evalueringen et mer formelt preg. Dette bør gjøres på grunn av menneskers hukommelseskapasitet gjennom minsket risiko for forglemmelse, mulighet til å nedfeste og spisse våre

analyser av erfaring, grunnlag for bredere delingskultur gjennom økt tilgjengelighet for flere grupper, samt mulighet for sammenligning av andre innovasjonsprosesser.

Med dette kan vi følge en utvikling over tid ved å lese nedtegninger fra ulike faser i en innovasjonsprosess, og vi kan sammenligne erfaringer med andres erfaringer fra samme faser. I tilknytning til dette arbeidet vil det være viktig for evalueringsaktørene å ta høyde for dilemmaene rundt:

- kontroll eller endringsstøtte
- produktevaluering eller prosessevaluering
- sluttevaluering eller underveisevaluering
- eksternevaluering eller internevaluering
- formell evaluering eller uformell evaluering

Disse dilemmaene kan hektes på det som er blitt forklart i kapittel 2 om planleggingsarbeid, og i kapittel 3 om hvordan ulike nivåer av planlegging kan benyttes i sammenheng med ulike ledelsesperspektiver.

6.6.2 Skoleutvikling

Vi har tidligere i drøftingen sett på forholdet mellom struktur, HR og endringsinnhold ved de ulike skolene i denne studien. Der skole 1, etter intervensjonsfasen, har fokusert på daglig fysisk aktivitet i et fullskalaprojekt knyttet til metodevalg i fag, har skole 2 spesialisert et dedikert FYSAK-team som, først og fremst, har hatt fokus på daglig fysisk aktivitet i læringsomgivelser uten metodevalg i fag. Med dette er det spennende å se på momenter som presiserer forskjellene ved skole 1 og 2 i tilknytning til skoleutviklingsbegrepet. Her ønsker jeg å trekke frem Bjørnsruds (2009) utvalg av grunnprinsipper fra «Mønsterplanen» (M87), som er grunnlaget for dagens læreplan (LK06) i grunnskolen. Disse momentene er «lærersamarbeid», «tilpasset opplæring», «lokalt lærestoff», «lokalt utviklingsarbeid», «faginndeling» og «tverrfaglighet». Momentene er viktige med tanke på studiens komparative motiv, hvor likheter og ulikheter ved skolenes tilnærming til skoleutviklingsbegrepet klargjøres.

Mønsterplanen legger spesielt stor vekt på å beskrive ulike sider ved den enkelte skoles lærersamarbeid. «*Det er avgjørende for arbeidet i den enkelte skole og for utviklingen av skolemiljøet at skolens personale finner fram til gode samarbeidsformer. (...) Klargjøring av målet for og innholdet i det pedagogiske arbeidet i skolen er en felles oppgave for alle lærerne og skolens ledelse*» (KUD, 1987:60). Dette fører til at planleggingen må bygge på drøftinger og en felles forståelse av den enkelte skoles oppgave. Dette er en skoleutvikling som er gått over lang tid, og som tilfredsstilles videre i arbeidet begge skolene i denne studien gjør med sine utviklingsprosjekter. Den ensomme læreren er blitt borte og erstattet med lærersamarbeid og lærerteam innenfor planlegging, gjennomføring og vurdering (Bjørnsrud, 2009). Fjørtoft (2016) forklarer i denne sammenheng hvordan man kan planlegge med forståelse som mål. Det vises til modulplaner som verktøy i planlegging, der kartlegging av læreplanmål står sentralt. Bolman og Deals strukturelle perspektiv gjør seg gjeldende i denne sammenheng. Videre blir det slått fast at timeplaner og modulplaner er viktige redskap i arbeidet med å legge grunnlag for lærersamarbeid gjennom fastere struktur i ledelsesarbeidet (Bjørnsrud, 2009 og Fjørtoft, 2016). Her vil det avsettes tid for felles beslutninger, fordeling av arbeidsoppgaver, samt oppsummering og vurdering av resultater.

Tilpasset opplæring er fremdeles et sentralt prinsipp med bakgrunn i mønsterplanen. Allerede på 80-tallet ble det hevdet at tilpasset opplæring var overordnet andre prinsipper i læreplanen (Bjørnsrud, 2009). Ved skole 1 vil punktet om tilpasset opplæring være spesielt gjeldende på grunn av deres fokus på daglig fysisk aktivitet som metodevalg i faglig opplæring. Fra mønsterplanen står det at tilpasset opplæring skal ha klare praktiske konsekvenser for (KUD, 1987:26): «valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter», «organisering av arbeidet», «tilrettelegging av læringsmiljøet» og «arbeids- og samværsformer i skolen».

Vi ser at alle punktene står meget sterkt i skole 1s arbeid med fysisk aktivitet som metodevalg i fag. Med bakgrunn i disse intensjonene skal elevene kunne få den best tilpassede undervisningen ut i fra individuelle behov og forutsetninger. Dette punktet er også meget viktig med tanke på elevers behov for spesialundervisning, og i tilfeller med slike behov er det nødvendig med et nært og forpliktende samarbeid mellom de lærerne som har ansvaret for opplegget. Lærersamarbeid blir da sett på som en forutsetning for gjennomføring av tilpasset opplæring, som er samordnet og i samsvar med den enkelte elevs spesialpedagogiske behov.

Videre sier mønsterplanen noe om hvordan den lokale læreplanutformingen gjennomføres. Her bør planene vise fordeling og rekkefølge av emner på hvert klassetrinn for å få frem en

progresjon i læreplanen. Herunder bør det også fremkomme tverrfaglighet i oppsettet. Dette prinsippet blir spesielt viktig med tanke på prosjektenes innovative fokus. Bjørnsrud fokuserer på at det lokale læreplanarbeidet skal være et bindeledd mellom gjeldende nasjonal læreplan og arbeidsplanene til den enkelte lærer eller lærerteam. Samtidig er det viktig å skille mellom lokal læreplan og lokalt lærestoff. I og med at prosjektene ved skole 1 og 2 er lokale skoleutviklingsprosjekter vil defineringen av lokalt lærestoff være viktig innunder dette prinsippet. Lokalt læreplanarbeid omfatter både generelt lærestoff fra fagplaner og lærestoff fra lokalsamfunnet. Det lokale lærestoffet ved skolene viser seg å skape et større engasjement hos elevene, ifølge informantene. Dette er en fordel fordi undervisningen tar utgangspunkt i kjente og konkrete forhold. Med dette vil det også være lettere å forstå videre perspektiver av samfunnsmessige og globale forhold, samtidig som det vil skape tilhørighet til nærmiljøet og trekke med seg foreldre og andre ressurspersoner i lokalmiljøet (Bjørnsrud, 2009).

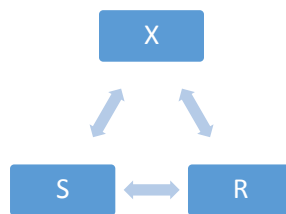
Fag og tverrfaglighet tas vare på som prinsipp ved de to prosjektene i studien. Grunnskolens arbeid skal være preget av et helhetssyn (KUD, 1987). Undervisning ved skolene må derfor tilrettelegges slik at lærestoffet gir mening og helhet for elevene. Ved begge skolene mener man at man tar vare på dette prinsippet gjennom fokus på daglig fysisk aktivitet. Her vil elevene oppdage og forstå sammenhenger på en bedre måte, og se utviklingslinjer og være kritiske til aktuelle spørsmål og hendelser på grunn av den fysiske aktiviteten i et faglig og tverrfaglig perspektiv. På den ene side må elevene få forståelse for perspektiver og sammenhenger i det enkelte fag, mens på den andre side må elevene også oppleve meningsfylt læring på tvers av ulike fag og aktiviteter. Dersom man tar utgangspunkt i mønsterplanens fremstilling av fag og tverrfaglighet kan ikke skolene legge ensidig vekt på fag og faglig kunnskap alene. Samtidig mener Bjørnsrud at det blir en feiltolkning å kun legge opp til tverrfaglige løsninger. Derfor er det nødvendig at skolene finner frem til en god balanse mellom hva som skal utformes som rene fag, hva som skal utformes tverrfaglig, og hva som skal knyttes til fysisk aktivitet som metodevalg i fag. Dette vil fremkomme som vesentlige avveininger i læreplanutviklingen ved de respektive skolene når lærestoff skal utformes som læreplaner.

Avslutningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å presisere hvordan man kan benytte seg av aktivitetsteori som forståelsesramme i sammenheng med skoleutvikling og bruk av daglig fysisk aktivitet som verktøy i skolen. Opphavet til aktivitetsteori knytter Aas (2013) til Vygotskij (1978 i Aas, 2013) og hans utgangspunkt i menneskets materielle vekselvirkning

med omverdenen, og ved at den la grunn til et dialektisk perspektiv på forholdet mellom ytre aktivitet og indre psykiske funksjoner hos mennesket. Herunder presenterer Aas aktivitetssystemet der begrepet mediering (X) viser forholdet mellom stimuli (S) og respons (R) i en grunnmodell. Denne brukes som et utgangspunkt til å forklare sammenhengen mellom regler og normer som bestemmer hvordan kulturelle verktøy blir brukt, arbeidsfordeling mellom ulike aktører i aktivitetssystemet, og hvordan interaksjonen mellom aktørene utvikler seg i en organisasjon. Vygotskijs grunnmodell er illustrert i figur 6.6.2a, mens Aas viser til en utviklet modell som illustrerer bruken av kulturelle verktøy i 6.6.2b.

Figur 6.6.2a

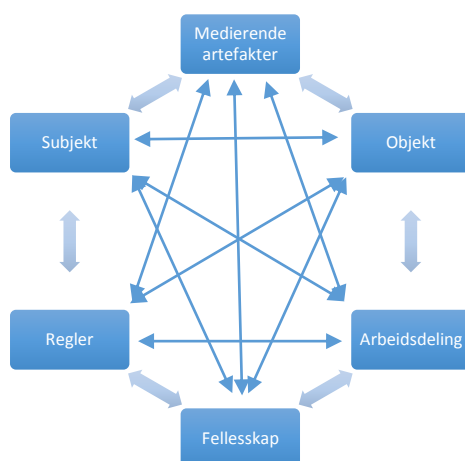
Mediert handling og forholdet mellom stimuli og respons



Basert på Vygotskij, 1978 i Aas, 2013:38.

Figur 6.6.2b:

Modell av andregenerasjons aktivitetssystem



Basert på Engeström, 2001 i Aas, 2013:39.

Vi ser hvordan subjektet kan forandre et felles objekt. Objektet refererer til problemområdet eller endringsbehovet aktiviteten er rettet mot. Subjektet vil stå for handlingen i aktiviteten, og kan bestå av en eller flere enkeltindivider som er utgått fra fellesskapet. I denne studien kan subjektet eksemplifiseres gjennom prosjektgruppene ved skole 1 og 2. For å handle må disse benytte seg av medierende artefakter som for eksempel lærebøker, ideer eller nye metoder.

Likevel vil det viktigste kulturelle verktøyet være språket. Her kan medierende artefakter eksemplifiseres som distribusjon om en felles satsning på daglig fysisk aktivitet på skolene. Retningen og innholdet i aktiviteten styres av objektet med det formål å oppnå et resultat. Det er derfor objektet anses som svært viktig i dette perspektivet på skoleutvikling. I denne studien vises det en forskjell på objektet i de ulike prosjektene. Skole 1 har nå som formål å bruke daglig fysisk aktivitet som metodevalg i fag, mens skole 2 har som formål å bruke daglig fysisk aktivitet i et læringsfremmende miljø. Skole 1s objekt forklares nærmere senere i kapittelet.

Videre finner vi grunnmuren på modellen; regler, fellesskap og arbeidsdeling. Det er disse som utgjør konteksten til aktivitetssystemet og er premissleverandør for både subjekt og objekt i modellen (Aas, 2013). Reglene representerer de eksplisitte og implisitte reguleringene, normene og konvensjonene som påvirker handlinger og interaksjon i prosjektet. Fellesskapet omfatter aktørene som deler det samme objektet der den kollektive aktiviteten i prosjektet skjer innenfor et bestemt fellesskap som er forskjellig fra andre fellesskap. Her kommer forskjeller frem mellom skole 1 og 2.

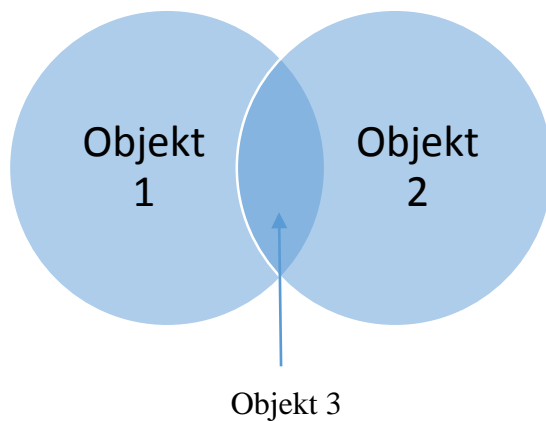
Fellesskapet ved skole 1 utgjøres av hele grasrota ved skolen, mens fellesskapet i prosjektet ved skole 2 utgjøres, først og fremst, av det dedikerte FYSAK-teamet. Dette får følger for arbeidsdelingen ved skolene. Arbeidsdelingen representerer både deling av oppgaver mellom fellesskapets medlemmer, og til delingen av makt og status i prosjektet. Skolene kan oppleve ulike rolledefineringer og maktforhold mellom skolens ledelse og grasrot, noe som kan føre til ulike vilkår for aktørenes handlinger i prosjektet.

Dersom vi ser videre på skole 1s satsing på daglig fysisk aktivitet i tilknytning til satsningen på MILL, ser vi et potensial for større forståelse av dialog, multiple perspektiver på ledelse, bygging av nettverk og samhandling. Denne dynamikken skapes ved at to eller flere ulike aktivitetssystemer interagerer med hverandre (Aas, 2013). Et hovedpoeng er at når objektet i

et aktivitetssystem møter objektet i et annet aktivitetssystem, så skjer det en konstruksjon av et nytt felles objekt. Dette er illustrert i figur 6.6.2c. Her trenger man ikke nødvendigvis basere seg på to ulike endringsprosesser. Dette kan like godt konstrueres mellom et endringsarbeid eller innovasjon og en representasjon av skolens tradisjon. I eksempelet fra skole 1 ser vi at satsning på daglig fysisk aktivitet i intervensjonsfasen fungerte som et eget objekt, samtidig som satsningen på MILL også fungerte som et eget objekt. Dersom vi går til fasen i etterkant av intervensjonen ser vi at objektene møtes og danner et nytt objekt; formålet om å bruke daglig fysisk aktivitet som metodevalg i fag.

Figur 6.6.2c:

To aktivitetssystemer i interaksjon med hverandre



Basert på Engeström, 2001 i Aas, 2013:41.

Vi ser at begreper og sammenhenger i skoleutvikling knyttes sterkt til drøftingen og teoriene rundt bruk av de ulike ledelsesperspektivene struktur, HR, politikk og symbolikk i planlegging. Gjennom den kollektive aktiviteten i skoleutviklingen oppstår ulike motsetninger, tett knyttet til tradisjoner, fellesskap og arbeidsdeling. Disse motsetningene utgjør både et utviklingspotensial og en hindringsfaktor i den kollektive aktiviteten. Derfor er det viktig for skoleledelsen å fokusere på sammenhengene i bevisst bruk av ledelsesperspektiver i planarbeidet av skoleutviklingsprosesser. Dette viser seg i ulik grad av skoleutvikling ved de to skolene i studien dersom vi ikke tar tidsperspektivet på endringen med i beregningen.

6.6.3 Skolekultur

Bolman og Deal (2009), Jacobsen (2004), Østerud (1978 og 1979), Amdam (2005 og 2011), Bjørnsrud (2009) og Aas (2013) forteller alle om viktigheten av det å skape en skolekultur innenfor sine felt. Innenfor skoleledelse og skoleutvikling sammenfatter Berg (1999) flere momenter over hvordan begrepene kan knyttes sammen for å skape forståelse av organisasjoner og utvikling av disse. Videre ønsker jeg derfor å ta for meg Bergs begreper styringsstruktur og styring «av» og «i» skolen. Denne kunnskapen er en forutsetning for skoleledelsen å inneha med tanke på lokal skoleutvikling gjennom et utvidet profesjonalitetsbegrep.

Berg beskriver organisasjoner som et middel for gjennomføring av visse oppgaver som er definert ut i fra sitt innhold. I denne beskrivelsen kan organisasjonen klassifiseres ut i fra «horisontal og vertikal styringsstruktur» (Berg, 1999). Styring kan defineres som «(...) *bestrebelse på å påvirke noens handlemåte i en bestemt retning, for eksempel en beslutningstakers bevisste forsøk på å påvirke tilpasningen og gjennomføringen av beslutningene*» (Du Rietz et al., 1987 i Berg, 1999:55). Det dreier seg da ikke kun om målsettinger i et snevert bilde, men også om arten av grunnfunksjonene organisasjonen skal oppfylle i sine omgivelser.

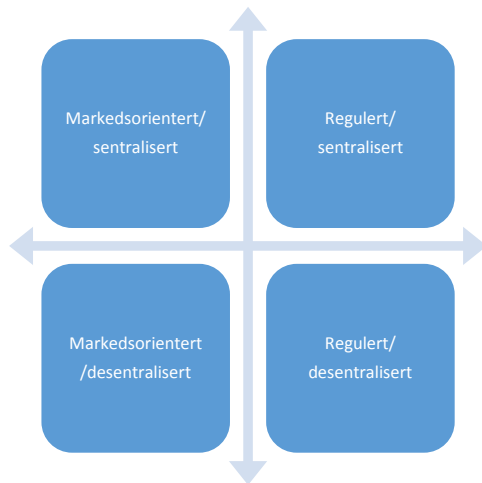
Den vertikale styringsstrukturen forklarer hvordan organisasjonen oppfyller disse funksjonene, og dreier seg om organisasjonens indre oppbygning. Den horisontale styringsstrukturen forklarer på den andre siden relasjonen mellom organisasjonen og omgivelsene, som er avgjørende for innholdet i virksomheten (Berg, 1999). Dette forklares gjennom en korsmodell, som ikke må sees som et koordinatsystem i matematisk forstand, men som et klassifikasjonsskjema for kvalitative data. Dette er illustrert i figur 6.6.3.

Dersom man ser på den offentlige skolen som organisasjon finner man ut at den er etablert for at den skal fylle bestemte funksjoner i lokalsamfunnet. Det offentlige er som oppdragsgiver å betrakte som øverste ansvarlige for skolens virksomhet. Oppdragsgiveren vil konstituere den enkelte skole og gi den mandat til å oppfylle visse oppgaver. Man kan dermed klassifisere skolen som en regulert organisasjon iden horisontale aksene i Bergs korsmodell. Samtidig vil det være vanskelig å argumentere for organisasjoner som totalregulerte. Skolen er naturlig nok ikke helt uavhengige ulike markedskrefter og trykk fra mediene for eksempel.

Figur 6.6.3:

Korsmodellen

Her beskrives forholdet mellom markedsorientering (mot venstre) og regulering (mot høyre) i den horisontale aksen, og sentralisering (oppover) og desentralisering (nedover) i den vertikale aksen



Basert på Berg, 1999:32.

Den vertikale styringsstrukturen forklarer det ene ytterpunktet som å samle noe på ett punkt, mens det andre forklares som fordeling av beslutningsrett og ansvar på flere personer eller underordnede organer (Berg, 1999). Ofte vil disse åpne for ulik type styring i en organisasjon. Generelt kan man si at sentralisering åpner for regel- og resultatstyring, mens desentralisering åpner for ramme- og målstyring. Dersom man knytter skolen til denne betraktningen ser man at den har beveget seg mot desentralisering de seneste tiårene (ibid). Vi kan dermed, på et generelt grunnlag og med tanke på utviklingsprosessene gjort ved skole 1 og 2 i denne studien, si at dagens skole kan forklares som en regulert og desentralisert organisasjon i Bergs skoleutviklingsteori.

Den regulerte og desentraliserte organisasjonen er, som nevnt, skapt av sin oppdragsgiver for å oppfylle oppgaver som ikke i første rekke springer ut av et markedsforhold. Dersom vi ser på prosjektene ved skole 1 og 2 isolert, baserer disse seg i den tidlige planleggingsfasen på store samfunnsmessige spørsmål utenfor det offentlig styrte. Vi kan dermed si at skolens hovedformål er regulert, mens deler av prosjektene ved skole 1 og 2 er markedsorientert. Slik

vil skoleledelsen veksle mellom å opptre som en profesjonell leder og som entreprenør i organisasjonen.

Samtidig kan vi peke på at skolen er gitt mandat til å beslutte hvilke prosjekter man ønsker å fokusere på og ikke, slik at skolen som organisasjon kan forklare som desentralisert uavhengig hovedformål og utviklingsprosjekt. Dette kan vi si fordi skolen ofte vil ha virksomhetsmål som er mangetydige, og ikke entydige. Dette er også en forklaring på hvorfor styring av skolen ofte skjer i form av mål- og resultatstyring fremfor regelstyring. Det er i slike tilfeller viktig at organisasjonen gjør rammereglene til gjenstand for tolkning på ulike nivåer for å skape et visst handlingsrom for aktørenes egne handlinger (Berg, 1999). Men med dette handlingsrommet følger også grenser, og formelt sett kan det betinges i siste instans hva som er formålet med virksomheten eller prosjektet.

Videre fra dette beskriver Berg styring «av» og «i» skolen. Styring av skolen har som formål å danne et grunnlag for bygging av skolekultur. Prinsippet om et enhetlig skolesystem og en likeverdig utdanningsstandard danner hjørnesteinene i offentlig utdanningspolitikk. I denne sammenhengen kan prosjektene ved skole 1 og 2 med fokus på daglig fysisk aktivitet passe godt inn.

Styring av skolen definerer hvordan skoleledelse kan arbeide med å skape et likeverdig utdanningstilbud, der alle elever, uansett hjemsted, sosial bakgrunn, kjønn og evner, i prinsippet skal ha samme tilbud til utdanning (Berg, 1999). Samtidig er ikke skolens oppgave kun å tilby elever og foreldre «like muligheter», men også arbeide for større likhet i samfunnet. Et overordnet prinsipp bak det offentlige styring av skolen kan uttrykkes gjennom ett ord; likeverd. Med dette ser vi også klar sammenheng med prinsippene forklart i kapittel 6.6.2, hvor Bjørnsrud refererer til hvordan skoler kan arbeide med lærersamarbeid, tilpasset opplæring, lokalt lærestoff, lokalt utviklingsarbeid, faginndeling og tverrfaglighet.

Styring i skolen dreier seg mer om utvikling av skolekultur i et uformelt bilde. Skolekultur utvikles ikke rundt formelle regelsystemer og strenge forventninger og rammer, men rundt uformelle regler og vaner som ofte er usynlige. Disse vanene kan ofte bevisst eller ubevisst virke styrende, begrensende og regulerende for skolens grasrot og elever. Slik vil skolekulturer vise seg sterkest i ulike ritualer, rutiner, symboler, talemåter og sjargong (ibid).

Her ser vi sammenheng mellom ledelse i et symbolsk perspektiv skoleutvikling i praksis. Samtidig er skolekulturbegrepet komplekst, og for å forstå denne er det viktig for ledelsen å utvikle en metodikk for praktisk analyse av kulturene. Ledelsen bør være klar over en del momenter knyttet til skolekultur i et skoleutviklingsperspektiv. Skolekultur kan oppfattes i speilinger fra (Berg, 1999:62): «skolens lokale historie, inntaksområde og nærmiljø», «det fysiske arbeidsmiljøet», «de yrkeskoder som i større eller mindre grad samler lærere, ledere og øvrige ansatte», «forskjellige sosialpsykologiske strømninger», «arbeidsmåter og arbeidsformer som benyttes i undervisning» og «skolens arbeidsorganisasjon».

Prosjekter som omfatter daglig fysisk aktivitet, som ved skolene i denne studien, vil både hente inspirasjon fra disse speilingene i sin utforming, men også være med på å utvikle skolens eksisterende skolekultur. En forutsetning for å utvikle en skole på lokalt nivå er at det eksisterer en intern beredskap for endring i organisasjonen i en retning som til dels besvarer og oppfyller visse mål og krav med hensyn til meningsfylde, oversikt og utviklingsmuligheter.

Betydningen av en slik kulturutvikling kan forklares og uttrykkes med ordet aktørberedskap, som beskriver skolelederens potensielle evne til å drive skoleutvikling med kvalitet. Aktørberedskapen, definert som kunnskaper, ferdigheter og holdninger ledelsen i et endringsarbeid har, vil være helt avgjørende for hvor godt man klarer å utnytte det ikke-utnyttede handlingsrommet som oppstår i spenningen mellom styring av skolen og styring i skolen (Berg, 1999). At ledelsen klarer å identifisere og utnytte det ikke-utnyttede handlingsrommet vil ha effekt på utviklingen av læringsmiljøet, og dermed utviklingen av skolekulturen ved den enkelte skole. Utviklingen av komplekse systemer er avhengig av kollektiv og ekspansiv læring utløst av interaktive prosesser i skolen (Amdam og Veggeland, 2011). Utvikling gjennom slike styringsprosesser er kontinuerlige, krever samarbeid så vel som konkurranse mellom aktører, samt at det gir dynamikk i organisasjonen.

6.7 Implikasjoner

I drøftingskapittelet er tematikken basert på kategoriseringen fra analysearbeidet. Kategoriene i drøftingen impliserer fire nye hovedområder, som danner grunnlag for en konklusjon på studiens problemstilling. Dette er illustrert i figur 6.7. Perspektiver på motivasjon for endring,

Bolman og Deals ledelsesperspektiver og ulike utviklingsperspektiver har hatt effekt på planleggingen ved skole 1 og 2.

Dette viser seg sterkt i skolenes 1) «skolekultur», 2) «planlegging på ulike nivå», 3) «bevissthet over sammenhengen mellom ledelsesperspektiver og planlegging», samt 4) «skoleutvikling». I oppsummeringen, innunder kapittel 7, tar jeg for meg disse fire hovedområdene, samtidig som jeg peker på tydelige momenter fra hovedområdene i en konklusjon i kapittel 8.

Figur 6.7:

Implikasjoner i studien

De seks ledelsesperspektivene (til venstre) fører til fire hovedområder i planleggingsarbeid (til høyre). Hovedområdene danner grunnlag for implikasjoner i kapittel 7, og for konklusjoner knyttet til studiens problemstilling i kapittel 8.



KAPITTEL 7: Implikasjoner - Skoleledelse og daglig fysisk aktivitet

Denne studien har tatt utgangspunkt i hvordan ledelsesperspektiver kan ha effekt på planlegging av daglig fysisk aktivitet i skolen. Innledningsvis forklarer studien at fokuset på fysisk aktivitet, i samfunnet generelt og i skolen spesielt, gradvis har vokst seg stort utover 2000-tallet. Dette har vært en medvirkende faktor i det arbeidet en del norske skoler har foretatt seg de siste år. Sunn skolemat, fokus på frukt og grønt, økt fysisk aktivitet i skolehverdagen, samt ulike løsninger i forbindelse med skolefritidsordningen er nevnt som eksempler på utprøvde virkemidler, med vekslende hell.

Studien viser også at folkehelseperspektivet er blitt fremmet gjennom de siste regjeringers trykk på samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011). Ofte beskrives fysisk aktivitet som en forebygger for en rekke sykdommer, samtidig som den er en kilde til glede, livsutfoldelse og positive mestringsopplevelser. Handlingsplaner som ble utarbeidet omfattet konkrete tiltak på flere samfunnsområder, og økt fysisk aktivitet skulle oppnås gjennom en samlet strategi basert på samarbeid mellom ulike sektorer og nivåer i samfunnet.

Stortingsmelding nr. 34, Folkehelsemeldingen (2012), presiserer at nordmenn generelt har god helse, men at samfunnet står overfor nye utfordringer. Globale og nasjonale trender viser en utvikling med økt fedme og overvekt, livsstilssykdommer og psykiske problemer. Dette kan få avgjørende betydning for nordmenns helse i fremtiden. I folkehelsemeldingen fokuseres det på forebygging og hvordan man kan legge til rette for at det skal bli lettere for den enkelte å foreta sunne valg i hverdagen. Kampanjen om fysisk aktivitet er en viktig del av forebyggingstiltakene, og det viser seg at kun en av tre voksne er kjent med myndighetenes råd om minimum 30 minutter daglig fysisk aktivitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012). I denne sammenhengen ble det fremmet tre anbefalinger for barn i grunnskolealder som fokuserer på at (Helsedirektoratet, 2014):

- barn og unge bør være fysisk aktive minimum 60 minutter hver dag. Aktiviteten bør være med moderat eller høy intensitet. Minst tre ganger i uken bør det legges til rette for aktiviteter med høy intensitet som gir økt muskelstyrke og styrking av skjelettet
- lek og fysisk aktivitet utover 60 minutter hver dag gir mer robuste og friskere barn

- stillesitting bør begrenses så mye som mulig, og oppstykket med mer aktive perioder med lett aktivitet

Denne studien presiserer videre skolens samfunnsansvar i arbeidet med disse anbefalingene, og har med dette tatt for seg to skolars bruk av ledelsesperspektiver på planlegging av daglig fysisk aktivitet. I den videre oppsummeringen ønsker jeg gjøre rede for relevante momenter som kan gi svar på studiens problemstilling:

«Hvordan kan ulike ledelsesperspektiver ha effekt på planlegging i skoleledelsens arbeid med å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i grunnskolen?»

For å belyse problemstillingen på best mulig måte har jeg delt momentene inn i følgende fire hovedområder:

1. «Kultur for fysisk aktive barn i skolen»
2. «Planlegging på ulike nivå»
3. «Ledelsesperspektiver på planlegging av daglig fysisk aktivitet»
4. «Endring – Innovasjon eller skoleutvikling?»

7.1 Kultur for fysisk aktive barn i skolen

Dersom vi tar utgangspunkt i studiens problemstilling har skolen to oppgaver; på den ene siden fungerer skolen som en verdimeisig, kulturell og kunnskapsmessig grunnlegger for mennesket, mens på den andre siden fungerer den som en forebygger mot ulike typer helse- og livsstilssykdommer. I spenningen mellom disse to forholdene oppstår et endringsbehov for skoler som ønsker å være med å ta et slikt ansvar. Men for å oppnå vellykkede endringsprosesser i skolen er det mange faktorer som spiller inn. Gjennom analysen og drøftingen har vi sett at informantene i denne studien peker på utvikling av skolekultur som en viktig faktor i en slik endringsprosess. For å kunne benytte seg av ulike ledelsesverktøy og ledelsesrammer i et slikt arbeid, er man først avhengig av å definere skolen og dens kultur.

Skogen (2006) definerer skolen som en lærende organisasjon der læring både er et produkt og et verktøy. I forbindelse med dette forklares det at prosesser med læring i organisasjonene ofte kalles kvalitetsutvikling. Når vi ser at ledelse og ansatte ønsker å bidra til utviklingen av

et bedre samfunn, ser vi også at samfunnet må endres, og at denne endringsprosessen knyttes til innovasjonsbegrepet. Med slike kvalitetsutviklende innovasjoner trenger man også mer kunnskap, noe som fører oss over til begrepet kompetanseheving. Dermed kommer læring i organisasjonene inn i bildet, og man får dermed det Skogen forklarer som en utviklingsløype. Her vil kvalitetsutvikling forutsette innovasjon, innovasjon forutsette kompetanseheving, og kompetanseheving forutsette læring.

Tabell 7.1:

Fem disipliner i en lærende organisasjon

1. Personlig mestring: Enkeltindividets mestring er fundamentet i lærende organisasjoner. Man er derfor avhengig av at alle kontinuerlig arbeider for å utvikle egen kompetanse gjennom evne og vilje til å lære og utvikle seg videre.
2. Mentale modeller: Her forklares mennesker med antagelser, generaliseringer og bilder av hvordan tingene er, eller hvordan de burde være. Dette vil påvirke forståelse og adferd i organisasjonen, og kan fungere hemmende eller fremmende for ny læring. Disse har sterk sammenheng med hvordan man oppfatter kulturen i organisasjonen.
3. Bygging av felles visjon: En felles visjon har som formål å skape retning for virksomheten og dermed for læringen. Dette forklarer bildet av fremtiden eller beskrivelsen av den nye og bedre verden som skal skapes. Denne må være forenlig med organisasjonens målsettinger for å ha maksimal effekt.
4. Teamlæring: Her snakker man om arbeidsfordeling og avhengighetsforhold mellom mennesker i organisasjonen. Teamarbeid har gjort seg mer gjeldende de siste årene, og det beskrives som viktig at team blir enheter for læring i organisasjoner. Som beskrevet over er fundamentet for lærende organisasjoner personlig mestring, men det er ikke en tilstrekkelig forutsetning i det store bildet.
5. Systemtenkning: Historisk har mennesker lært at mekanismer og fenomener ofte henger sammen med andre. Helheten i en lærende organisasjon vil ofte være samspillet mellom de ulike komponentene som fremmer god læring. Vektlegging av enkeltfaktorer og fragmenterte tilnærminger vil aldri gi gode resultater. For offentlige skoler vil man merke dette gjennom å fungere som en utgiftspost som ikke gir noe særlig tilbake til samfunnet. Derfor er det viktig at ledelsen ser et helhetlig bilde, og at den lærer av sine erfaringer med de ulike delene.

Basert på Skogen, 2006:145-149.

I skoleutvikling kan man ikke si at en organisasjon kan lære, men at det er menneskene i organisasjonene som lærer. Det er viktig at individenes læring medvirker til at de kan utfylle og komplementere hverandre. Dette kan knyttes til ledelsens perspektiv på forholdet mellom struktur og HR i skolen, hvor fem sentrale disipliner står sentralt i arbeidet med å bygge en lærende organisasjon. Disse er illustrert i tabell 7.1.

I sammenheng med dette forklarer Bjørnsrud (2009) hvordan skolen til stadighet påvirkes av forandringer ellers i samfunnet. En kreative grasrot med ansatte som innehar sterk fagkunnskap og pedagogisk teft gir et godt grunnlag for utforming av handlinger som gir utbedrede løsninger i endringsprosesser. Slik kunnskapsutvikling baseres på at læring skjer hos individet, og at det er menneskene selv som er den viktigste innsatsfaktoren (Bjørnsrud, 2009). Vi ser igjen sterk sammenheng til Bolman og Deals (2009) HR-ramme. En slik utvikling vil ha sterk sammenheng til det å etablere en kultur for læring i organisasjoner. I denne studien vil dette komme til syne gjennom hvordan skolene kan planlegge og tilrettelegge for at elevene skal få en helsemessig og faglig gevinst gjennom daglig fysisk aktivitet. Dersom skolene skaper en kultur for læring og fysisk aktivitet vil de også skape et potensial for å komme videre i sin utvikling. Skolene vil dermed ikke stagnere, men i stedet bidra med kunnskapsutvikling for både elever, grasrot og ledelse.

Skoleledelse og grasrot vil herfra søke etter alternativer til det som har vært en stund, noe som medfører et opplevd behov for endring. Dermed ser vi sammenhenger mellom skolekultur og utvikling av denne, behov og ønske om endring i organisasjonen, samt perspektiver på hvordan man kan planlegge for endring. En kultur for læring vil ofte medføre positive prosesser med aktive og velvillige deltakere, der utviklingen vil fremme alternativene som fører til at handlinger forandres (Bjørnsrud, 2009). I denne studien kan en del av endringsprosessene vises gjennom de ulike skolenes fokus på daglig fysisk aktivitet tilknyttet tilpasset opplæring. Skole 1 har benyttet seg av hele grasrota i planleggingen av daglig fysisk aktivitet som et metodevalg i fag, mens skole 2 har benyttet seg av et dedikert FYSAK-team med primærfokus på helseperspektivet. Dette fører til at skole 1 i større grad kan benytte seg av det Berg (1999) forklarer som det uutnyttede handlingsrommet. En slik utviklet læringskultur vil være med på å forebygge begrensninger i skolen, med sterkere fokus på mulighetene som foreligger for grasrotas egen læring. Skolene har dermed mulighet til å svare på St.meld. nr. 30 (2003) spørsmål: "*(...) om skolen i for liten grad evner å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena*" (Utdannings- og

forskningsdepartementet, 2003:27). Gjennom læring som lagarbeid og utnyttelse av læreres handlingsrom for tilpasset opplæring vil man produsere kultur for læring på den ene siden og organisasjonsutvikling på den andre (Bjørnsrud, 2009). Her er det viktig at det kommunale nivået og skoleledelsen følger opp valgte utviklingsprosjekter, både gjennom ressurser og generell oppmerksomhet. Dette er med på å skape legitimitet til prosessen. For å få til dette er det viktig at ledelsen er med på å styre startfasen i planleggingen, er med gjennom hele endringsprosessen, og gir tid til grasrotas muligheter til refleksjon over egen praksis.

I teorikapittelet så vi at tidsperspektivet på en endring i skolen kan ha ulike rammer. I forbindelse med revolusjonære endringer innunder et strukturelt perspektiv i strategi E, må ledelsen operere med et kortere tidsperspektiv. Revolusjon oppleves som et sjokk, og det oppstår et brudd i den stabile omgivelsen organisasjonen operer i. Dette vil oppleves som en stor utfordring for de som skal lede slike endringsprosesser. Det oppstår en kompliserende sammenheng mellom endringens innhold og tidsperspektivet knyttet til planleggingen (Jacobsen, 2012). Det er viktig for ledelsen å være bevisst over dette. Formelle elementer som struktur, strategi og systemer er ofte designet av ledelsen i utgangspunktet, og disse vil derfor ofte være enklere å endre på for ledelsen til fordel for et ensidig fokus på kulturendring.

Dersom vi derimot ser på forholdet mellom struktur og HR i et politisk perspektiv, vil en strategisk planleggingsprosess ofte forbindes med et lengre tidsperspektiv. Et produkt av dette er at ledelsen får mulighet til å fremme en sosial atmosfære som kan virke stimulerende på både individuelle og kollektive aktører i utviklingsprosjektet over tid (Bolman og Deal, 2009). Dette skaper gode muligheter til å identifisere nøkkelaktører med riktig kompetanse til riktig tid og sted, samt være lydhøre ovenfor aktører med gode idéer som eventuelt dukker opp underveis i planleggingsprosessen, noe som har sterk sammenheng med Jacobsens (2012) planleggingsteori i strategi O. Dette gjør at ledelsen må benytte seg av et politisk perspektiv opp mot både det strukturelle perspektivet og HR-perspektivet i arbeidet med planleggingsprosessen.

Dermed kan vi si at forholdet mellom formelle og uformelle elementer er viktig med tanke på tidsperspektivet i en endring. De formelle kan endres raskt fordi et sett beslutninger kan tas av en mindre gruppe mennesker, og det er ofte rom for å utføre «hardere» tiltak i sammenheng med beslutningene. De uformelle er vanskeligere å endre fordi de i begrenset grad kan designes. Disse vokser frem gjennom interaksjon mellom mennesker i organisasjonen, og dermed vil endringer være et produkt av en serie hendelser over tid. Derfor er det viktig for

ledelsen å være bevisst fire steg i arbeidet med planlegging av endringsprosesser (Jacobsen, 2012):

1. Kartlegging av eksisterende kultur, med definisjon av verdier, normer og rammer for organisasjonen
2. Påvisning av hvordan verdiene, normene og rammene uttrykkes gjennom adferd og fysiske forhold i organisasjonen
3. Utforming av ny adferd og nye fysiske forhold som formidler de nye verdier, normer og rammer
4. Ny adferd og nye fysiske forhold fylles med et symbolsk innhold, og gis et spesielt verdimeisig innhold

Gjennom analysen og drøftingen i denne studien ser vi at skole 1 i stor grad har internalisert en ny kultur gjennom disse stegene, og at skole 2 er på god vei. Forskjellen har klar sammenheng med tidsperspektivet på endringen, hvor skole 1 startet endringsprosessen rundt ti år tidligere enn skole 2. Endring av kultur for fysisk aktive barn i skolen er en tidkrevende prosess, noe som en skoleledelse må ta høyde for i arbeidet med planlegging for daglig fysisk aktivitet.

7.2 Planlegging på ulike nivå

Dersom vi mer isolert ser på planleggingens ulike nivåer husker vi fra teorikapitlet at forholdet mellom utvikling i organisasjoner og planleggingsteori kan skape sammenheng mellom de ulike planleggingsnivåene og bruk av ledelsesperspektiver i praksis. Amdam (2011) oppfatter plan- og utviklingsarbeid som en aktivitet der individer, grupper eller organisasjoner søker handlingsmodeller for å fremme den utviklingen de selv ønsker. Disse handlingene kan enten skje gjennom passive og mindre bevisste tilpasninger i naturlige utvelgelsesprosesser, eller som aktive og mer målrettede handlinger som reaksjoner på situasjoner som blir oppfattet problematiske. For at grasrota og ledelsen i skolen skal lykkes med planarbeid rettet mot utviklingsprosjekter i skolen, må de utvikle en evne til logisk tilpasning som innebærer å observere og tolke endringer i omgivelsene, nytenking og utforming av svar på nye utfordringer, å treffe med vedtak som innebærer faktiske endringer,

samt å utvikle kommunikasjonslinjer som fremskaffer nødvendig informasjon til beslutningstakerne.

Denne studien tar for gitt at utviklingsprosjekter har som formål å virke utviklende på organisasjonen, og dette ble i teorikapitlet knyttet til individuell og kollektiv kapasitetsbygging i skolen. I den sammenhengen presenterte jeg fem variabler knyttet til kapasitetsbygging i utviklingsarbeid og de ulike nivåene av planlegging; mobiliseringsvariabelen, organiseringsvariabelen, gjennomføringsvariabelen, læringsvariabelen og kontekstvariabelen, illustrert i figur 3.5b. Dette skapte et utgangspunkt der planlegging på den ene siden ble forklart som mobiliserende og innovativ ved å fremme nye erkjennelser, nye organisasjonsmåter, nye handlinger og læring, mens på den andre siden ble forklart som kontrollerende og allokere ved å sørge for rasjonell bruk av natur, kapital og mennesker. Dersom planleggingen forstås gjennom definerte ledelsesperspektiver kan disse legge til rette for at planleggingen innfrir ønsket om at den skal fungere rasjonelt og moderniserende på organisasjonen og dens ansatte, og dermed øke sannsynligheten for at planlegging legger til rette for skoleutvikling.

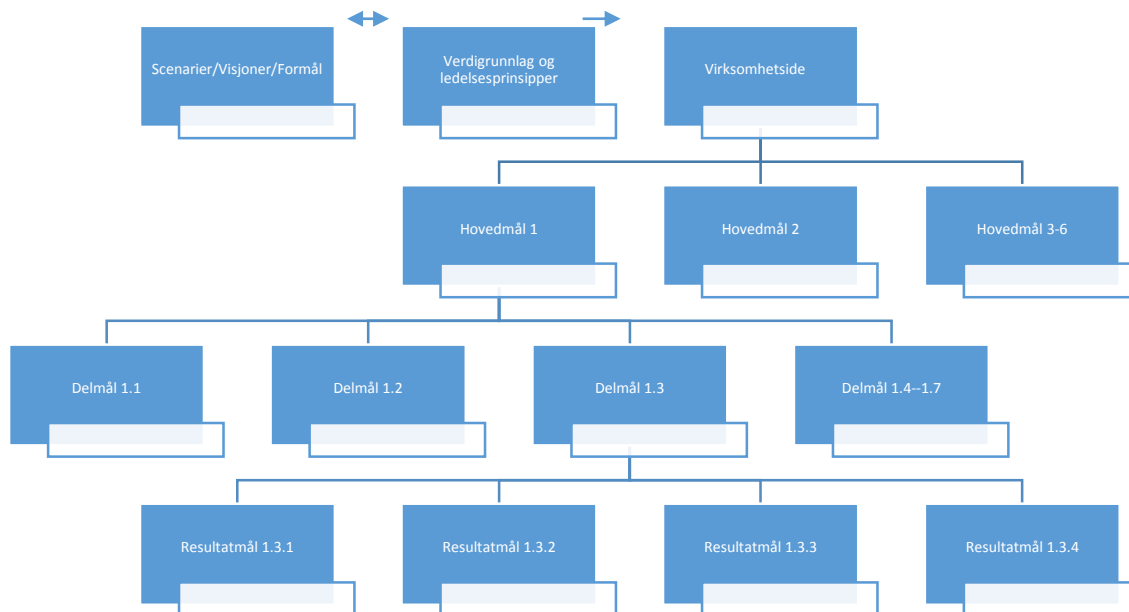
I arbeidet med dette kan skolene benytte seg av et målhierarki for å definere et tidsperspektiv på prosjekt og planlegging. Bjølseth (2007) presenterer tre ulike måldefinisjoner for å skape dette; strategiske mål (3-5 år), taktiske mål (1-3 år) og operative mål (1 uke-1 år). Forholdene mellom målstyring på ulike plannivå er illustrert i figur 7.2. Strategiske mål utarbeides ofte av den øverste ledelse, gjerne av RS1 og RS2 ved skole 1 og 2. Disse bør sjelden være tallrike og er alltid langsiktige for å underbygge en visjon inn i fremtiden. Disse fungerer som styringssignaler for hele virksomheten og er derfor utformet på en måte som er lett å tolke. Taktiske mål utledes av hovedmålene, og beskriver ofte presise satsningsområder innenfor den aktuelle planleggingen av endring. Slike mål omtales ofte som delmål og er forholdsvis langsiktige. Dersom ikke ledelsen utarbeider delmålene kan avdelinger, seksjoner eller team gjøre dette på egenhånd (Bjølseth, 2007). Når delmål er utarbeidet starter arbeidet med å beskrive taktikker for å nå disse. Dette kan defineres som en planmessig fremgangsmåte på avdelingsnivå i organisasjonen. Dette har som formål å skape samarbeid mellom mellomledere og grasrot innenfor gjeldende virkeområde. Videre, med utgangspunkt i delmålene, defineres resultatmålene på et operativt nivå. Disse skaper handlingsplaner som konkretiserer elementene på det satsningsområdet man er blitt enige om å prioritere. Her er

tidsperspektivet kortere for å skape dynamikk i evalueringsarbeidet. Disse skaper et godt grunnlag for vurdering av gjennomført praksis.

Figur 7.2a:

Målhierarki

Målhierarki, kun med utledning av hovedmål 1 og delmål 1.3



Basert på Bjølseth, 2007:26.

Et slikt målstyringsarbeid underbygges teoretisk av Jacobsen (2012) med forholdet mellom strategi E og O. Dersom man ser nærmere på planlegging i strategi O, ser man at den skiller seg ut fra planlegging i strategi E. Planlegging i strategi O baserer seg, som i strategi E, på at det formuleres en visjon; en grunnleggende formulering av hvorfor man skal endre seg, og hva man ønsker å oppnå. Denne strategien betrakter planlegging, til motsetning fra strategi E, som en ikke-lineær prosess. Denne forskjellen illustreres i figur 7.2b. Planleggingen i strategi O er en serie av sammensatte delbeslutninger som henger sammen med andre sammensatte beslutninger i andre deler av skolen. Når det tas beslutninger ett sted, kan det ha følger for andre deler man ikke kan forutse. Dermed blir det viktig å se på planlegging mer som en prosess enn et resultat. Å planlegge blir å iverksette mindre tiltak, evaluere disse, og så bestemme om de skal fortsette eller ikke. I en slik planleggingsprosess er det viktig med kontinuerlig kontroll av visjon, eksperimentering og evaluering (Jacobsen, 2012). Gjennom

kontroll på en slik prosess kan gevinsten komme i form av mange små seire som skaper en stor. Planleggingen oppleves dermed som en kontinuerlig prosess som er knyttet tett opp til konkrete tiltak, noe som også kan gi en gevinst i form av bedret utviklingsklima i skolen som helhet. På denne måten kan endring settes i sammenheng med en strukturell ramme i et kort tidsperspektiv, mens den kan settes i sammenheng med en HR-ramme i et lengre tidsperspektiv.

Figur 7.2b:

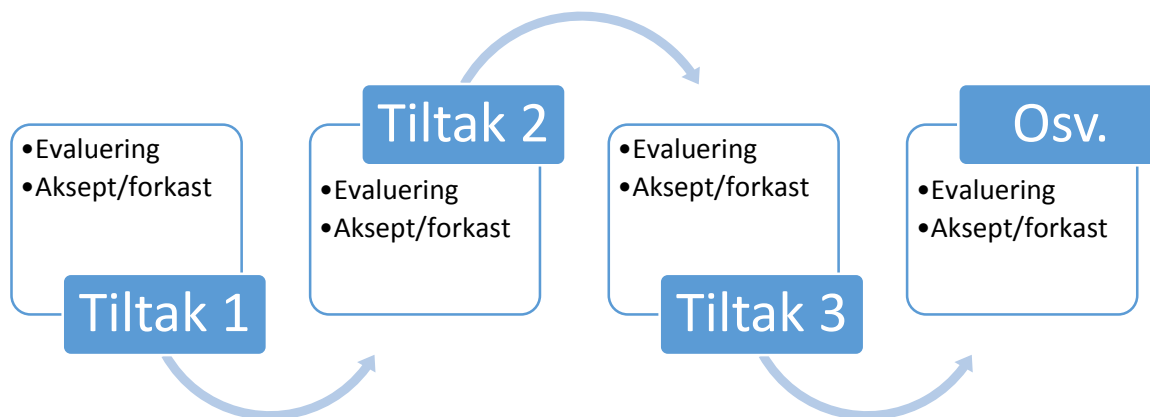
Forholdet mellom planlegging i strategi E og O:

Strategi E – formell og sekvensiell:



Strategi O – inkrementell og eksperimenterende:

Planlegging foregår kontinuerlig over tid i endringens omfang og innenfor rammene av oppsatte visjoner og målsettinger. Dersom et tiltak faller utenfor rammene, forkastes tiltaket og man går videre til neste tiltak. Dersom tiltaket ligger innenfor rammene, aksepteres tiltaket og det bygges videre på dette.



Basert på Jacobsen, 2012:161 og 176.

I denne sammenhengen beskriver Østerud (1979) planlegging som et orienteringsløp der den rette linje er den korteste vei mellom to poster. Terrenget vil dog gjøre dette veivalget irrasjonelt, men samtidig kan løpet i grove trekk planlegges etter kartet. Hyppige småjusteringer vil alltid være nødvendig, mens større kursendringer også kan forekomme og føre til større tidstap. Dette vil i mange sammenhenger veie tyngre enn gevinsten ved å følge en enklere vei på kartet. Dette fører oss over på hvordan ledelsen kan se på planleggingens sosiologiske mekanismer. Planlegging kan fungere som en slags politisk rasjonalitet, hvor preferanser over hendelsesforløp må knyttes til teorier om forløpets årsaker. Slik vil planlegging bygge opp en velstrukturert sekvens av beslutninger lik Jacobsens strategi O. Her vil inkrementalisme, eller gradvis økning, kontinuerlig vurdere virkninger av marginale endringer i virksomheten. I sammenheng med dette defineres (Østerud, 1979:21-22:

1. Planleggingens teknologi: utforming av sammenhenger mellom årsaker og valg av handlingslinjer
2. Planleggingens politikk: frigjøring av de ressursene en handlingslinje fordrer
3. Planleggingens administrasjon: iverksettelse av den handlingslinjen teknologien foreskriver

Ulike ledelsesperspektiver på planleggingens ulike nivå og spesifikke momenter er med på å legge til grunn hvordan skoler kan legge til rette for skoleutvikling lokalt med et overblikk over planleggingens sosiologi.

7.3 Ledelsesperspektiver på planlegging av daglig fysisk aktivitet

Det å benytte seg av ulike ledelsesperspektiver i praksis er en utfordrende oppgave. Ofte oppstår det uventede vendinger og uforutsette situasjoner, ikke bare i spesielle endringsarbeid, men også i skolen generelt. De ulike ledelsesperspektivene vil gi flere muligheter i skoleledelse og planarbeid i utviklingsprosjekter. Et slikt blikk vil skape flere synsvinkler på situasjonen. Det å kunne skifte mellom de ulike ledelsesperspektivene kan være et kraftfullt verktøy når ledelsen skal finne flere muligheter enn kamp eller flukt i vanskelige situasjoner (Bolman og Deal, 2009).

Det å kunne skifte mellom ulike ledelsesperspektiver kan være en måte å skape bedre forståelse over kompliserte ledelsesspørsmål. Hvert perspektiv gir, på den ene siden, et

særegent perspektiv på prosesser i organisasjoner. På den andre siden viser forholdet mellom de en god oversikt over hvordan de sammen kan ha effekt. Hvert perspektiv fremskaffer ulike muligheter, og ulikhetene kan omformes til ulike scenarier. Disse kan også anvendes feil eller misbrukes. Det er derfor viktig å knytte ledelsesperspektivene opp mot planleggingsbegrepet i skolen. Dette forholdet er illustrert i tabell 7.3. Suksess i et endringsarbeid er avhengig av dyktigheten og kreativiteten til de i grasrota som følger manuset i scenariet. Videre oppsummerer jeg hvordan ledelsen har lagt opp til slike scenarier ved sine respektive skoler, og slik påpekes hvordan de ulike ledelsesperspektivene kan føre til effektive reaksjoner på planlegging av endring.

Tabell 7.3:

Ledelse i ulike perspektiver

Ramme	Effektiv ledelse når:		Ineffektiv ledelse når:	
	Lederen er:	Prosessene er:	Lederen er:	Prosessene er:
Strukturell	Analytiker, arkitekt	Analyse, plan	Smålig byråkrat eller tyrann	Detaljstyring og dekreter
HR	Katalysator, tjener	Støtte, myndiggjøring	Svekling, pusling	Abdikasjon
Politisk	Forkjemper, forhandler	Talsmann, funksjon, koalisjonsbygging	Lurendreier, bølge	Manipulasjon og svindel
Symbolsk	Profet, poet	Inspirasjon, meningsdannelse	Fanatiker, sjarlatan	Blendverk, røyklegging og speil

Basert på Bolman og Deal, 2009:396.

7.3.1 Skolens strukturelle scenario

Et strukturelt scenario tildeler ledelsen grunnleggende funksjoner som klargjøring av mål, forholdet mellom struktur og omgivelser, og fastsetting av ulike roller og relasjoner som er

tydelige for alle og hensiktsmessig ut i fra type endringsarbeid (Bolman og Deal, 2009). Dette viser seg i planleggingen ved skolene som uttalte målsettinger, fag- og timefordeling og fastsetting av team. Som jeg har påpekt tidligere ligger det noen klare strukturelle forskjeller mellom skolene i planleggingen rundt dette. Der skole 1 har arbeidet med endringen over et lengre tidsperspektiv har de gått videre fra skole 2s fokus på helseperspektivet til å benytte seg av daglig fysisk aktivitet som metodevalg i ulike fag. I fag- og timefordelingen har skole 1 ofte benyttet seg av basisfag, som norsk, matte og engelsk, for bruk av sin metode, mens skole 2 har flettet daglig fysisk aktivitet inn med fag som kroppsøving og kunst og håndverk. Den strukturelle fastsettingen av roller og team viser seg meget ulik mellom de to skolene, hvor skole 1 benytter seg av hele grasrota i arbeidet med endringen og skole 2 benytter seg av et dedikert FYSAK-team.

Ledelsens hovedoppgave vil med i sammenheng med dette være å fokusere på oppgaver, fakta og logikk, mer enn på personlighet og følelser. Slik vil ledelsen oppleve at problemer i grasrota ofte skyldes strukturelle svakheter i virksomheten, og ikke personlige begrensninger. Det er samtidig ikke nødvendig at lederen er strengt autoritær, men at den forsøker å utforme en struktur eller planlegger for en prosess som egner seg under konkrete omstendigheter i gitte scenarier. Dette forklares av informantene på begge skoler som problemfritt på grunn av lite synlig motstand. Samtidig er det potensielt to ulike motstandsbyggere ved de ulike skolene gjennom struktur: Ved skole 1 vil flere strukturelle kommunikasjonslinjer øke risikoen for feilinformasjon og misforståelser, noe risikoen er mindre for ved skole 2. Ved skole 2 er derimot risikoen større for at grasrota utenfor prosjektet kan uttrykke motstand på grunn av lite eller ingen tilhørighet til prosjektet, noe som ikke skjer i like stor grad ved skole 1, på grunn av deres fullskalaprojekt.

7.3.2 Skolenes human resource-scenario

Dersom ledelsen benytter seg av et HR-perspektiv, anser den menneskene som kjernen i organisasjonen. Når menneskene opplever at organisasjonen er lydhør ovenfor deres behov og støtter dem, kan organisasjonen regne med at menneskene også slutter opp om den og er lojale (Bolman og Deal, 2009). Dersom ledelse eller mellomledelse virker autoritære eller ufølsomme, eller at de ikke kommuniserer effektivt eller bryr seg om grasrota, kan de heller aldri bli en del av en effektiv ledelse. En HR-leder går inn for å fremme både organisasjonen

og menneskene i den, og forsøker etter beste evne å innfri begge interesser. Ved begge skolene i denne studien har ledelsen fokusert på elementer innenfor dette, og dette har vært en sterk effekt på hvordan planleggingen har kunnet legge til rette for utviklingsprosesser med prosjektene.

Ved begge skolene ble det påpekt hvordan en flat maktstruktur bidro til å skape medråderett og eierskap til planleggingsfasen spesielt, og prosjektet generelt. Her ble ord som «tillit», «eierskap» og «medråderett» benyttet for å understreke viktigheten av verdier innenfor et bevisst HR-perspektiv. Dersom man ser på mer teoretiske rammeverk innenfor dette, forklarer flere endringsteoretikere at disse ordene har sammenheng med medbestemmelse, legitimering av myndighet og mandat og ansvarliggjøring (Berg, 1999; Jacobsen, 2012; Bolman og Deal, 2009). I et HR-perspektiv på planlegging er det nettopp dette som er ledelsens oppgave; gi støtte til, og myndiggjøre grasrota. Støtte og myndiggjøring kan innta mange former; å vise menneskene at man bryr seg om dem, å lytte for å involveres i deres mål og ambisjoner, og å uttrykke personlig varme og åpenhet. Grasrota kan myndiggjøres i en organisasjon gjennom medvirkning og inkludering, samt ved at de gis autonomi og støtten den trenger for å gjøre et effektivt planarbeid. I denne studien oppleves dette som noe av det som har hatt sterkest effekt på planleggingsarbeidet ved skolene.

7.3.3 Skolenes politiske scenario

En ledelse som bygger på det politiske ledelsesperspektivet vil ofte mene at det er viktig å erkjenne de politiske realiteter i organisasjonen, og kunne takle konflikter som oppstår i den (Bolman og Deal, 2009). Både i og rundt organisasjoner vil det være flere interessenter med ulik agenda, som kjemper om goder og om å unngå byrder. Ved skole 1 og 2 var man opptatt av disse forholdene, og forklarte spesielt hvordan bruk av media kunne være et godt verktøy i arbeidet med å fremme skolen utad. Samtidig var ikke dette noe som var nedfestet i den initierende planleggingen, men noe som kom frem gjennom den kontinuerlige planprosessen sett i lys av strategi O (Jacobsen, 2012). Her ville tiltak bli vurdert og evaluert, og deretter gitt aksept eller bli stemt ned. Samtidig opplevde grasrota ved skole 1 at evalueringen i det kontinuerlige planarbeidet ikke kom godt til syne i skolen, og lurte derfor på om dette var noe ledelsen gjorde på egenhånd eller om det ikke ble gjort i det hele tatt. Ved skole 2 ønsket man også å sette et sterkere fokus på evaluering i planarbeidet, og var bevisst på mangler ved dette.

I et planleggingsarbeid med et politisk perspektiv vil ledelsens oppgave være å kjenne til de ulike interessentene, og utvikle relasjoner til skapte nettverk. Her skaper man mulighet til å styre eventuelle konflikter slik at man oppnår mest mulig produktive resultater; maktbegrepet kommer til syne (Bolman og Deal, 2009). Ledelsen må bygge et maktgrunnlag og bruke dette med kløkt. Man vil aldri klare å oppfylle alles ønsker og behov i en organisasjon, men man kan planlegge for å legge til rette for arenaer der uoverensstemmelser kan legges frem og forhandles. I denne studien var det viktig for ledelsen å bevisstgjøre grasrota over hva alle i skolene hadde til felles. En slik tankegang vil både kunne forebygge konflikter og løse de dersom de oppstår. Grasrota og ledelsen vil sløse med krefter når de kjemper mot hverandre eller internt. Grupper som ikke samarbeider på en god måte vil derfor stå til hinder for skoleutvikling og kompetanseheving på feltet.

7.3.4 Skolenes symbolske scenario

I denne studien har vi sett at identitetsbygging gjennom bruk av ritualer og andre verktøy har vært effektivt i et symbolsk ledelsesperspektiv på planlegging. Symbolsk orienterte ledere mener at den viktigste delen av deres jobb er å gi inspirasjon og motivasjon til arbeidet. Dersom grasrota arbeider med noe den opplever som meningsfylt gjennom begeistring og engasjement, vil dette igjen ha effekt på organisasjonen (Bolman og Deal, 2009). Begge skolene, bevisst og ubevisst, utformer visjoner, forteller historier og deler ut påskjønnelser ved mer eller mindre rituelle seremonier og samlingsmøter. Her har ledelsen mulighet til å stimulere grasrota ved å bruke synlige symboler for å gjøre den oppglødd gjennom å vise eget ønske om å gjøre prosjektene til det beste av sitt slag.

Identitetsbygging sto sentralt for begge skolene, noe som tar tid å utvikle. Identitet har i denne sammenheng sterk tilknytning til kulturutviklingsbegrepet, noe som har gjort det relevant å se nærmere på avdekking av skolekultur i kapittel 7.1, samt hvordan endringene kan fungere som skoleutvikling og innovasjon i kapittel 7.4. Det lange tidsperspektivet gjør at en symbolsk orientert ledelse må være lydhør for organisasjonens historie, tradisjoner og kultur. Her bør den benytte seg av det beste fra oppdagede verdier i arbeidet med å planlegge for oppbygning av en ny kultur som skal gi samhörighet og mening. Det vil kunne oppstå nye visjoner som skal formidle nye unike evner og spesielle oppgaver i organisasjonen.

Det overnevnte er noe som kommer til syne ved begge skolene i denne studien. Skole 1 er i ferd med å fastsette en kultur eller identitet for daglig fysisk aktivitet som et metodevalg i fag hvor læring gjennom fysisk aktivitet står i fokus. Skole 2 har arbeidet med endringen over en kortere tidsperiode, men har klart å bygge opp en ny kultur for fysisk aktive barn i et folkehelseperspektiv. Vi ser at planlegging av endringer i skolen legger til rette for at ledelsen kan benytte seg av et tydelig symbolsk ledelsesperspektiv, hvor den kan synliggjøre skolens verdigrunnlag og bygge opp en bevissthet om en felles misjon i arbeidet.

7.4 Endring - Innovasjon eller skoleutvikling?

Innledningsvis i kapittel 7 så vi at skolene i denne studien har påtatt seg to hovedoppgaver. På den ene siden skal skolene fungere som en verdimeisig, kulturell og kunnskapsmessig grunnlegger for mennesket, mens på den andre siden fungere som en forebygger mot ulike typer helse- og livsstilssykdommer. Sammenhengen mellom disse to hovedoppgavene stiller skolene ovenfor en utfordring i arbeidet med skoleutvikling og kulturbygging. I drøftingskapitlet så vi på forholdet mellom innovasjon og skoleutvikling, og hvordan prosjektene i denne studien kan defineres som innovasjon i offentlig sektor.

I første del av kapitlet er det også forklart hvordan ledelsen må gjøre greie for grunnlaget for endring; legitimering av endringsprosessen. Videre har vi sett på selve planleggingen og hvordan ledelsesperspektiver kan benyttes i dette arbeidet. Avslutningsvis ønsker jeg derfor å peke på foranalyse av virksomheten og planlegging av endringsprosesser som utledning til effektiv skoleutvikling gjennom innovasjon.

Dette oppsummerer Skogen (2004) som forholdet mellom innovasjon og skoleutvikling i utviklingsløyfen, der det blir forklart at utgangspunktet for endring og læring er praktiske utfordringer i virksomheten. På grunnlag av disse utfordringene tar ledelsen sikte på å forbedre sin praksis, som defineres som innovasjon. Denne har, som beskrevet i drøftingen, til hensikt å forbedre kvaliteten på et arbeid, noe som kan knyttes til kvalitetsutvikling. Dersom ledelse og grasrot med det aktuelle utviklingsprosjekt deltar for å trene seg opp til å lære av sine erfaringer, slik at de kan forbedre sine kvalifikasjoner til å gjøre arbeidet, kaller man dette kompetanseheving gjennom erfaringsbasert kunnskap. Dette ble forklart implisitt av FS1 rundt forebygging av motstand i et politisk perspektiv på ledelse. Samtidig er dette

Skole 1 og skole 2 styres i stor grad av de samme rammene gitt av myndigheter og samfunnet ellers. I denne studien er disse med på å definere skolenes to hovedoppgaver fra innledningen i underkapittelet. De indre grensene vil i denne studien kunne defineres gjennom skolenes bruk av de ulike ledelsesperspektivene på planleggingsarbeid. Kort fortalt styres de indre grensene av hvordan planleggingsarbeidet gjennomføres med tanke på (Bolman og Deal, 2009):

- Strukturelt perspektiv gjennom rollefordeling og differensiering, koordinering og integrering, samt samordningen av disse på et taktisk plannivå
- HR-perspektiv gjennom forholdet mellom individ og organisasjon, sammenhengen mellom kompetanse og rolle, samt ledelsens bevissthet over ansvar, myndighet og mangfold på et operativt plannivå
- Politisk perspektiv gjennom motstand og interessekonflikter, forholdet mellom struktur og HR, samt arbeidet med evaluering og analyse på et strategisk plannivå
- Symbolsk perspektiv gjennom identitetsbygging og bruk av fortellinger, samt ritualer i endringsarbeid i evaluering av planlegging

Vi ser gjennom analysen og drøftingen at det er noen vesentlige ulikheter når det kommer til styring i de respektive skolene. Dermed vil de også oppleve forskjeller i hvordan de benytter seg av ledelsesperspektiver på planlegging i praksis, og hvordan de definerer sitt ikke-utnyttede handlingsrom. Denne studien kan derfor heller ikke konkludere med hva som er rett og galt med skolenes bruk av ledelsesperspektiver på planlegging. Men studien forklarer at skolenes definering av det ikke-utnyttede handlingsrommet vil være viktig for å bevisstgjøre ledelse og grasrot om bruk av ledelsesperspektivene på ulike nivå i planlegging for å oppnå målsettinger om skoleutvikling.

KAPITTEL 8: Konklusjon og tilråding

Denne studien fokuserer på fire hovedområder når den skal besvare problemet:

«Hvordan kan ulike ledelsesperspektiver ha effekt på planlegging i skoleledelsens arbeid med å legge til rette for daglig fysisk aktivitet i grunnskolen?»

Videre gir jeg en kort tilråding på bakgrunn av nevnte implikasjoner i studien.

For å oppnå vellykkede endringer i skolen bør eksisterende skolekultur defineres. På den ene siden kan skolen defineres som en kulturell og kunnskapsmessig verdiskaper, mens på den andre siden kan den defineres som en forebygger mot helse- og livsstilssykdommer. Når det kommer til endringsarbeid bør skolen, mer konkret, underbygges som en lærende organisasjon, hvor grasrotas kompetanse og ferdigheter gis en avgjørende rolle i samspillet med skolen som organisasjon. Skolen bør se på både formelle og uformelle elementer som kan føre til planlegging av endring. Dette vil danne grunnlaget for utforming av ny adferd og nye fysiske forhold i skolen. I sammenheng med dette er det viktig å ta høyde for tidsperspektivet på endringen.

Bruk av ulike planleggingsnivå vil kunne definere tidsperspektivet på endringen i stor grad. Forholdet mellom strategiske, taktiske og operative mål kan beskrive hvordan skolen skal arbeide med endringen på kort og lang sikt. Her blir det viktig å gå inn og ut av ulike ledelsesperspektiver for å tydeliggjøre endringen for grasrota. Dette gjør at skoleledelsen vil fremstå som tydelig i sin utøvelse av ledelse i praksis, og at den kan forholde seg til endringen på lang sikt.

Når det er lagt til rette for utøvelse av tydelig ledelse vil det være viktig å benytte seg av de ulike ledelsesperspektivene på en god måte i det kontinuerlige planarbeidet. Perspektivene vil gi flere synsvinkler på situasjonen, og dette kan fungere som et kraftfullt verktøy i problemløsning eller verdiskaping i endringsarbeidet. Skoleledelsen kan dermed fungere som analytiker, katalysator, forkjemper og profet innenfor Bolman og Deals ulike rammer. Skoleledelsen bør skifte mellom perspektivene for å skape forståelse hos grasrota over de prosessene som foregår i skolen. På den ene siden gir rammene en særegen synsvinkel, mens på den andre siden skaper sammenhengene mellom de en god oversikt over deres samlede effekt på planleggingen.

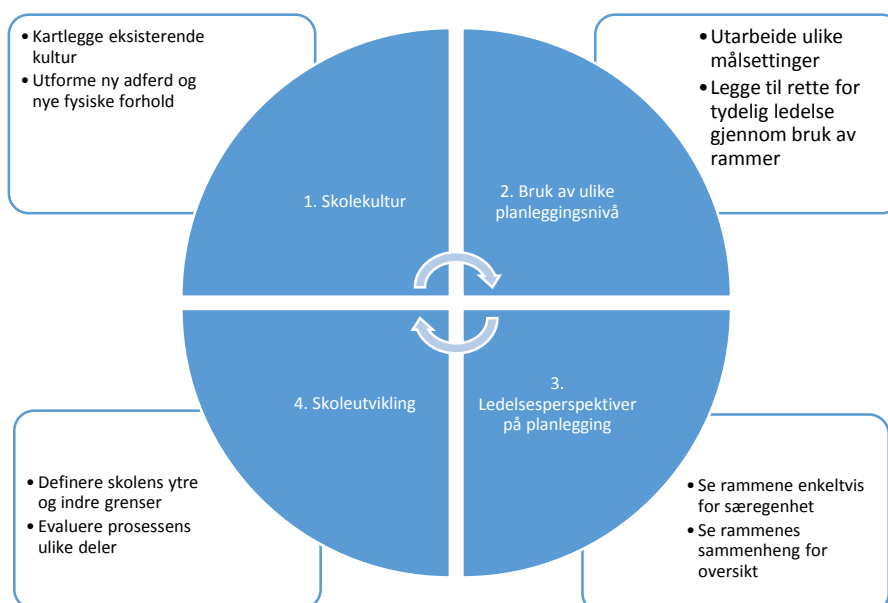
Videre bør skoleledelsen være bevisst over hvordan de foregående momenter kan knyttes opp mot skoleutvikling. Det er dette som kan sementere og understreke et endringsarbeids suksess eller ikke. Dersom man tar utgangspunkt i skolen som en lærende organisasjon, ser man nødvendigheten av kompetanseheving, kvalitetsutvikling og evaluering av disse. Ledelsen bør også markere skolens ytre og indre grenser for å forstå relasjonene som bygges innenfor et ikke-utnyttet handlingsrom. Dette vil tydeliggjøre styringen «av» og «i» skolen, noe som er viktig for at ledelsen bevisst kan benytte seg av ledelsesperspektivene på planlegging i praksis.

Skoleutviklingsarbeidet danner grunnlag for å evaluere prosessene som er foregått. Evalueringen vil kunne besvare spørsmålet om det har skjedd en endring eller ikke. Dersom svaret er ja, vil den utviklede læringskulturen forebygge begrensninger i skolen, og gi et sterkere fokus på mulighetene som foreligger. Dette er med på å definere graden av utviklingen. Hovedområdene i en syklisk tilnærming til dette er illustrert i figur 8. Vi ser en syklisk tilnærming til planlegging av endring, hvor man gjennomgår alle de fire hovedområdene fra studien, for å på best mulig måte sikre suksessfull utvikling eller endring.

Figur 8:

Skoleledelsens tilrettelegging for daglig fysisk aktivitet i grunnskolen

Syklisk skoleutvikling (4) av skolekultur (1), gjennom bruk av Bolman og Deals ledelsesperspektiver (3) på ulike planleggingsnivå (2), med deres hovedmomenter.



LITTERATURLISTE

Amdam, R. 2005. *Planlegging som handling*. Universitetsforlaget. Oslo.

Amdam, R. 2011. *Planlegging og prosessleing : Korleis lykkast i utviklingsarbeid*. Det Norske Samlaget. Oslo.

Amdam, J. og Veggeland, N. 2011. *Teorier om samfunnsstyring og planlegging*. Universitetsforlaget. Oslo.

Arnøy, C. 2009. *Kompetanseutvikling og ledelsesstrategier*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo.

Berg, G. 1999. *Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling*. 1. utgave. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Berger, P. L. og Luckmann, T. 2000. *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget. Bergen.

Bergersen, L. 1990. *Prosjektadministrasjon i systemutvikling: aktiviteter i planleggingsfasen som påvirker suksess*. Doktorgradsavhandling. Institutt for organisasjons- og arbeidslivsfag, Norges Tekniske Høgskole.

Bjølseth, H. 2007. *Målstyring og resultatrettet ledelse i praksis*. Mentor. Gressvik.

Bjørnsrud, H. 2009. *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Bolman, L. G. og Deal, T. E. 2009. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse – Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 4. utgave. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Breivik, M.; Waitz, G.; By, I.-Å.; Bjørnebye, S. I.; Anderssen, S. A.; Samdal, O. 2009. *Faglige råd om utvikling av fysisk aktivitet og kroppsøving i skolen*. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Radgivingsgruppa_%20fysiskaktivitet200809.pdf Dato: 18.12.12.

Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.

Departementene. 2005. *Sammen for fysisk aktivitet – Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/Upload/HOD/Vedlegg/Handlingsplan_2005-2009.pdf Dato: 18.12.12.

Droms, K. A. 2001. *Test Validity and Reliability: What Do the Numbers Mean?* Luzerne County Community College. Tilgjengelig fra: <http://academic.luzerne.edu/kdroms/staffdev/valrel.htm> Dato: 15.10.2012.

Fjørtoft, H. 2016. *Effektiv planlegging og vurdering – Læring med mål og kriterier i skolen*. 2. utgave. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen.

Grydeland, M. 2013. *School-based obesity prevention in Norway: Correlates of weight status and intervention effects on physical activity and body composition: The Health in Adolescents Study (HEIA)*. Doktorgradsavhandling. Norges Idrettshøgskole.

Hammersley, M. og Atkinson, P. 1998. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam. Oslo.

Haugstvedt, R. A. og Mella, A. 2011. *Skoleledelse, elevmedvirkning og læringsutbytte: hvilke muligheter har skoleledere til å undersøke og følge opp sammenhenger mellom læringsmiljø og elevresultater : et case studium på egen videregående skole*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo.

Helse- og omsorgsdepartementet. 2002. *Stortingsmelding nr. 16. Resept for et sunnere Norge – Folkehelsepolitikken (2002/2003)*. Helse- og omsorgsdepartementet. Oslo.

Helse- og omsorgsdepartementet. 2011. *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven) – LOV 2011-06-24 nr. 29*. Tilgjengelig fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-20110624-029.html> Dato: 18.12.12.

Helse- og omsorgsdepartementet. 2012. *Stortingsmelding nr. 34. Folkehelsemeldingen – God helse - felles ansvar (2012-2013)*. Helse- og omsorgsdepartementet. Oslo.

Helsedirektoratet. 2014. *Råd om fysisk aktivitet*. Tilgjengelig fra:
<https://helsenorge.no/Helseogsunnhet/Sider/Nasjonale-anbefalinger-for-fysisk-aktivitet/Fysisk-aktivitet.aspx> Dato: 13.05.14.

Hinderaker, E. og Nikolaisen, N. 2012. *Strategisk planlegging og styring i kommunesektoren*. Mastergradsavhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Hjemdal, H., Hareide, K. A., Ropstad, K. I. 2013. *Innst. 228 S*. Tilgjengelig fra:
<https://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Stortinget/Inns-201213-228.pdf> Dato: 13.05.14.

Holmene, P. R. 2010. *Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre : skoleledelse med improvisasjon som tilnærming*. Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo.

Jacobsen, D. I. 2012. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. 2. utgave. Fagbokforlaget. Bergen.

Karlsen, J. T. 1998. *Mestring av omgivelsesusikkerhet : En empirisk studie av prosjekter*. Doktorgradsavhandling. Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse, Norges tekniske-naturvitenskapelige Universitet (NTNU).

KUD. 1987. *Mønsterplan for grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. 2006a. *Stortingsmelding nr. 16. ... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring (2006/2007)*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. 2006b. *Læreplanverket for kunnskapsløftet – Generell del*.

Tilgjengelig fra:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no Dato: 18.12.12.

Kunnskapsdepartementet. 2007. *Stortingsmelding nr. 31. Kvalitet i skolen (2007/2008)*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. 2010. *Stortingsmelding nr. 18. Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn unge og voksne med særlige behov (2010/2011)*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

- Kvale, S og Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal akademisk. Oslo
- Lindseth, A. og Nordberg, A. 2004. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 18 s. 145-153.
- Lund, J. F. og Lorentzen, R. 1990. *Strategiutvikling : Plan og ledelse*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Løwendahl, , B. R. og Wenstøp, F. E. 2002. *Grunnbok i strategi*. NKS Forlaget. Oslo.
- Mehmetoglu, M. 2004. *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Merriam, S. 1988. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass. San Fransisco.
- Miles, M. B. og Huberman, M. A. 1984. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods* 1. utgave. Calif: Sage. California.
- Moltudal, S. 2012. *Å flytte grenser saman. Om kommunikatív skuleutvikling*. Mastergradsavhandling. Høgskolen i Volda.
- Poister, T. H. og Streib, G. 2005. Elements of Strategic Planning and Managment in Municipal Government: Status after Two Decades. *Public Administration Review* 65(1): s. 45-56.
- Ragin, C. C. og Amoroso, L. M. 2011. *Constructing Sosial Research*. Second Edition. Pine Forge Press. Thousand Oaks, California.
- Roos, G., von Krogh, G. og Roos, J. 2010. *Strategi – en innføring*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Seale, C. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. Sage. London.

Steene-Johannessen, J. 2009. *Physical activity, physical fitness and cardiovascular disease risk factors in Norwegian children and adolescents: The Physical Activity among Norwegian Children Study*. Doktorgradsavhandling. Norges Idrettshøgskole.

Thagaard, T. 2009. *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget. Bergen.

Thorne, S. 1998. Ethical and Representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health Research*, vol. 8, issue 4, s. 547-554.

Toppe, K., Vedum, T. S. og Odnes, I. 2014. *Representantforlag 59 S*. Tilgjengelig fra: <https://www.stortinget.no/Global/pdf/Representantforslag/2013-2014/dok8-201314-059.pdf>

Dato: 13.05.14.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2003. *Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring (2003-2004)*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Østerud, Ø. 1978. *Utviklingsteori og historisk endring*. Gyldendal Norsk Forlag A/S. Oslo.

Østerud, Ø. 1979. *Det planlagte samfunn: Om sentralplanleggingens fremvekst og grenser*. Gyldendal Norsk Forlag A/S. Oslo.

Aas, M. 2013. *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget. Oslo.

VEDLEGG

1. Informasjonsskriv om oppgaven til informanter

Skoleledelse og fysisk aktivitet –

Planleggingsfasens betydning for endringsprosessen

Av Espen Næss Lund.

Ledelse og fysisk aktivitet i skolen – en introduksjon

Temaet for dette prosjektet er skoleledelse og fysisk aktivitet. Her vil fokuset først og fremst ligge på organisasjonsutvikling, endringsledelse og hvordan skoleledelsen kan planlegge daglig fysisk aktivitet for å kunne benytte seg av dette som et helsefremmende verktøy i skolen. Jeg har gjennom arbeid i skolen og idretten opparbeidet et interessefelt i mine studier som knytter disse to sammen; fysisk aktivitet i skolen. Fokuset på fysisk aktivitet har også gradvis vokst seg stort utover 2000-tallet, gjennom media og ulike politiske kanaler. Dette har vært en medvirkende faktor i forhold til arbeidet en del norske skoler har foretatt seg de siste år. Sunnere skolemat, fokus på frukt og grønt, mer fysisk aktivitet i skolehverdagen, samt ulike løsninger i forbindelse med skolefritidsordningen er eksempler på tiltak som er prøvd ut med vekslende hell rundt om i landet.

Denne prosjektskissen tar først for seg samfunnets behov for, og politikkenes press mot, bedre folkehelse. Deretter ser jeg kort på den foreløpige problemstillingen for prosjektet. Videre fra dette tar jeg for meg teorigrunnet jeg ønsker for prosjektet, før jeg setter fokus på forskningsdesignet og gjennomføringen av metoden. Mot slutten setter jeg opp en grovplan på fremdriften mot ferdigstilling av oppgaven sommeren 2015, før jeg gjør et kort sammendrag til slutt.

Et politisk press mot bedre folkehelse

Folkehelseperspektivet styrkes gjennom regjeringens trykk på samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel (Helse- og

omsorgsdepartementet, 2011). I 2005 gikk åtte departementer sammen og utarbeidet en handlingsplan mot å øke befolkningens fysiske aktivitetsnivå (Departementene, 2005). Denne fastsatte et helhetlig folkehelseperspektiv som strakk seg over flere sektorer av samfunnet med bakgrunn i Stortingsmelding nr. 16, *Resept for et sunnere Norge* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2002). Her beskrives fysisk aktivitet som en forebygger for en rekke sykdommer, samtidig som den er en kilde til glede, livsutfoldelse og positive mestringsopplevelser. Handlingsplanen skulle omfatte konkrete tiltak på flere samfunnsområder, og økt fysisk aktivitet skulle oppnås gjennom en samlet strategi basert på samarbeid mellom ulike sektorer og nivåer i samfunnet.

Utdanningsinstitusjonene har i så måte blitt tildelt en viktig rolle i forhold til arbeidet med å skape kultur for fysisk aktivitet og helsearbeid i Norge. Stortingsmelding nr. 18 presiserer: *”Barnehage og skole vil (...) være helt sentrale arenaer for folkehelsearbeidet og forebyggende arbeid. Dette innebærer for eksempel at barnehager og skoler utvikles, tilrettelegges og sikres kompetanse som kan bidra til økt fysisk aktivitet i hverdagen”* (Kunnskapsdepartementet 2010). I 2009 utarbeidet en arbeidsgruppe en rapport om hvordan den fysiske aktiviteten i skolen kan utvikles (Breivik et al., 2009). I rapporten ble det presentert en rekke anbefalinger til fokusområder i skolen. Her ble det pekt på konkrete strategiske virkemidler mot målet om økt fysisk aktivitetsnivå. De viktigste momentene var pedagogisk og faglig planlegging, videreutdanning av ansatte med ansvar for den fysiske aktiviteten, fysisk aktivitet som metode for læring i andre fag, styrking av kroppsøvingfaget, utarbeiding av ressursbank, lytting til ledelsen ved institusjonene, samt grundig evaluering av satsningen. Samtidig med dette har den politiske desentraliseringen av skole-Norge gjort at skolene har hatt ulike muligheter til å gjennomføre prosjekter, eksperimentere med pedagogisk praksis eller utprøve tiltak i forbindelse med fysisk aktivitet på lokalt nivå.

For å finne ut av hva som har fungert, og hva som fungerer, ligger det et viktig arbeid i å trekke ut momenter fra de ulike prosjektene som innfrir målsetningen om å oppnå en helsemessig gevinst gjennom en sunnere og mer aktiv hverdag i skolen. I et ledelsesperspektiv er det derfor meget interessant å se på hvordan man som leder i en organisasjon kan legge til rette for dette. Tematikken i min kommende masteroppgave bygger videre på min bacheloroppgave i Idrett og kroppsøving. Her tok jeg for meg rektors strategiske tilnærming til endringsprosessen rundt det å implementere daglig fysisk aktivitet i barneskolen. Jeg fokuserte her på rektors rolle som endringsagent i arbeidet med å

implementere daglig fysisk aktivitet i barneskolen. To rektorer, med erfaringer fra en toårig intervensjon, samt implementering av daglig fysisk aktivitet som et fullskalaprojekt i skolen, fungerte som informanter i en kvalitativ tilnærming til studiet. Det ble her benyttet intervju som kvalitativ forskningsmetode. Rektorenes perspektiver ble knyttet opp mot teorier rundt endringsledelse og ledelse av skolen som organisasjon, der hensikten var å gi et grunnlag for å peke på viktige elementer i forhold oppgavens problemstilling: *Hvordan kan man som rektor tilnærme seg strategisk arbeidet med å implementere 30 til 60 minutter daglig fysisk aktivitet i barneskolen?* Diskusjonen mellom teori og analyse i studiet fremskaffet flere suksessfaktorer ved dette. Her peker funnene spesielt på viktigheten av rektors tidlige strukturfokus, bevissthet over bruk av human resource-ledelse og effektiv utnyttelse av de ansattes kompetanse, samt fokus på tidsperspektivet i forhold til drivkreftene og innholdet i endringen.

Jeg fant ingen tidligere forskning som tar for seg den direkte koblingen mellom ledelse og fysisk aktivitet på denne måten, og var derfor avhengig i å knytte skoleledernes erfaringer opp mot eksisterende organisasjons- og ledelsesteori som kunne knytte dette sammen. Mitt teorigrunnlag falt derfor på Bolman og Deal (2009) i forhold til lederens perspektiver på organisasjoner og Jacobsen (2012) i forhold til endringsprosessen og dens tilhørende strategiske momenter. Dette ønsker jeg i masteroppgaven å bygge videre på, samtidig som jeg vil knytte til eksisterende planleggingsteori for å kunne se nærmere på hva som kjennetegner gode planleggingsprosesser i forbindelse med implementering av daglig fysisk aktivitet i skolen. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittelet rundt mitt teorigrunnlag.

Problemstilling

Med bakgrunn i det overnevnte ønsker jeg derfor i min masteroppgave å se nærmere på arbeidet som gjøres i forkant av en slik implementering; hvordan gjennomføres skole-/prosjektledelsens planleggingsarbeid for et slikt prosjekt? Og hvilken betydning kan planleggingsarbeidet ha for implementeringen og det endelige resultatet av denne? Det finnes utømmelige kilder i forhold til forsknings- og skoleledelse, skoleutvikling, endringsledelse, forskning på fysisk aktivitet, forskningsmetodikk, samt periodisering av prosjekter. Men det som gjør denne tematikken spesielt spennende er at det ikke finnes forskning som direkte knytter utøvende forsknings- og skoleledelse til planlegging og implementering av daglig fysisk aktivitet i skolen. Arbeidet med å gjennomføre en slik type forskning blir derfor

krevende, men samtidig spennende. Dette på grunn av arbeidet med å analysere sammenhenger mellom veletablerte eksisterende ledelses- og endringsteorier på den ene siden, og nye erfaringsbaserte perspektiver på det å planlegge daglig fysisk aktivitet i skolen på den andre. Med bakgrunn i dette er min foreløpige problemstilling formulert slik:

Hvilken betydning kan planleggingsfasen ha for arbeidet med, og resultatet av, å implementere daglig fysisk aktivitet i barneskolen?

2. Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Skoleledelse og fysisk aktivitet

Bakgrunn og formål

Temaet for denne masteroppgaven er ledelsesperspektiver og hvordan ledelsen kan planlegge for daglig fysisk aktivitet i skolen. Her vil fokuset først og fremst ligge på planleggingsteori og organisasjons- og ledelsesteori, og på hvordan skoleledelsen kan benytte seg av sammenhengene mellom disse for å kunne implementere daglig fysisk aktivitet som et helsefremmende utviklingsverktøy i skolen. Problemstillingen er som følger: *Hvilken betydning kan ulike ledelsesperspektiver ha for planleggingsfasen i forhold til skoleledelsens arbeid med implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen?*

Med dette ønsker jeg å finne ut av hvordan ulike ledelsesperspektiver kan ha effekt på planlegging av utviklingsprosjekter i skolen. Jeg ønsker ikke å se på selve implementeringsfasen, men hvordan ulike ledelsesperspektiver kan legge til rette for gode endrings-/utviklingsprosesser og måloppnåelse gjennom god planlegging. Undersøkelsen er en komparativ casestudie der informantutvalget er to personer tilknyttet prosjekt-/skoleledelsen og to tilknyttet ”grasroten” med kjennskap til planleggings- og gjennomføringsprosessen fra to ulike skoler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metoden vil bli gjennomført med kvalitative intervjuer og dokumentanalyse. Under intervjuet vil det bli stilt spørsmål rundt emner som ledelse, prosjektledelse, planlegging og fysisk aktivitet som læringsverktøy ved din skole. Intervjuene vil vare ca. 45-60 minutter. Data vil registreres gjennom lydopptak som brukes til analysearbeid senere i studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være undertegnede og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger gitt ved intervjuene. Lydopptakene spilles inn på eksternt lagringsmedium og lagres på undertegnedes datamaskin og eksternt harddisk for back up. Disse vil stå låst på kontor. Deltakerne vil ikke gjenkjennes direkte i publisert tekst.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015, men dette kan utsettes til oktober 2015. Etter endt studie vil identifiserbart materiale og lydopptak slettes fra lagringsmediene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Espen Næss Lund på tlf.: 97680366 eller email: espennl@stud.hisf.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Godkjenning 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

Jon Gunnar Nesse

Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane

Vie, Postboks 523

6800 FØRDE

Vår dato: 06.01.2015

Vår ref: 41277 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2014.
Meldingen gjelder prosjektet:

41277

Skoleledelse og fysisk aktivitet

Behandlingsansvarlig Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Jon Gunnar Nesse

Student

Espen Næss Lund

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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.

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Espen Næss Lund espennl@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41277

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker/student etterfølger Høgskulen i Sogn og Fjordane sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. 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 somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

4. Intervjuguide

Intervjuguide - Master i Organisasjon og ledelse, kull 11 – HiSF.

Skoleledelse og fysisk aktivitet i skolen

Hvilken betydning kan ulike ledelsesperspektiver ha for planleggingsfasen i forhold til skoleledelsens arbeid med implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen?

Av Espen Næss Lund.

Innledende spørsmål (generelle):

Hva er din grunnleggende motivasjon for å jobbe med FYSAK-prosjektet?

- Knytte det til de fire ledelsesperspektivene (struktur, HR, politikk, symbolikk)
 - Egen målsetting og visjon

Hvordan ble prosjektet startet opp?

- Hva var din rolle i oppstartsarbeidet?
 - Knytte det til planleggingsfasen og ideen bak

Hvordan har prosjektet utviklet seg?

- Hva er din rolle i dag?
 - Knytte det til den kontinuerlige planleggingen

Hovedspørsmål (spesielle):

Planlegging generelt:

Hvordan vil du generelt beskrive planleggingsarbeidet som er gjort i forbindelse med prosjektet?

- Ble det benyttet en bestemt fremgangsmåte med klare rammer? Evt. hvordan?
 - På hvilken måte var planleggingen strukturelt, HR, politisk og/eller symbolsk styrt?
- Hvilke roller har deltatt i planleggingsprosessen?
- Hvilken betydning har stabile og variable forutsetninger for planleggingsarbeidet?
 - Lå det føringer fra skoleeier (evt. andre instanser)? Hvilke føringer har skolen selv gitt?
- Hvilken betydning har forutsigelsen (målsettingen) for prosessene mot det som forutsies (oppnåelsen)?
- Hvordan vil du beskrive horisontal eller vertikal samordning i planleggingen?

Strukturelle spørsmål:

I planleggingsarbeidet; hvordan ble differensiering og integrering (inkludering) arbeidet bevisst med?

Hvordan oppfatter du ledelsens strukturfokus knyttet til planleggingen?

Hvordan oppfatter du forholdet mellom ledelsen og ansatte i dette arbeidet?

- I forhold til differensiering og integrering i
 - Planleggingen
 - Gjennomføringen
 - Evalueringen

HR-spørsmål:

Hvordan vil du si at de ansattes evner og kunnskaper får mulighet til å utfolde seg i prosjektet?

- På hvilken måte kan skolen benytte de ansattes evner og kunnskaper på en best mulig måte?

På hvilken måte har de ansatte mulighet til å utvikle sine evner og kompetanse i tilknytning til dette prosjektet?

- Hvordan bør ledelsen legge til rette?
- Hvilke muligheter/hvilket handlingsrom bør gis til de ansatte?

Politiske spørsmål:

Hvordan kan samspillet mellom ledelsen og ansatte påvirke arbeidet med planleggingen i prosjektet?

- Samspillet mellom de ansatte/aktive aktørene i prosjektet?

På hvilken måte bør ansvar fordeles i et slikt type prosjekt?

- Planleggingen isolert?

Hvordan opplever du maktfordelingen i planleggingsarbeidet?

- Oppstart og underveis?

Symbolske spørsmål:

Hvordan kan et slikt prosjekt virke identitetsskapende på skolen?

- Gir det også de ansatte identitet?
- På hvilken måte vil du si at prosjektet er identitetsskapende?

Hvordan kan skolen hente inspirasjon til å utvikle prosjektet videre?

- Forskjell på inspirasjonskilde mellom ledelse og ansatte?
- Hva kan inspirasjon eksternt gjøre for planleggingsarbeidet spesielt?

Finnes det symbolske momenter som benyttes jevnlig i forbindelse med planleggingen av prosjektet (seremonier, ritualer, metaforer, humor, lek)?

- Mellom ulike aktører i prosjektet:

- Ledelsen
- Ansatte
- Elever
- Hvordan gjennomføres disse?
- Hvilken effekt vil du si at disse har?

Avsluttende spørsmål (generelle/spesielle):

Hvordan kan prosjektet utvikles videre?

- Hvordan kan dette eventuelt planlegges videre?

Hva er din motivasjon for det videre arbeidet med FYSAK?

Hva vil du si at planlegging har å si for gjennomføringen av et slikt prosjekt?

- Pek gjerne på spesifikke momenter som har større betydning

Hvordan kan dette la seg gjennomføre på barneskoler rundt om i landet?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Dersom du skal trekke frem spesifikke momenter fra planleggingen av prosjektet slik det fremstår i dag, hva vil du trekke frem som suksessfaktorer?

- Hva kan gjøres bedre?