

# **Skoleledelse og fysisk aktivitet**

Rektors strategiske tilnærming til endringsprosessen

av

209, Espen Næss Lund.

Bacheloroppgave i Idrett og kroppsøving

ID3-323

Desember, 2012

## Forord

Bacheloroppgaven er en intrikat og omfattende prosess. Når jeg nå har ferdigstilt denne oppgaven er det med både følelser som lettelse og skuffelse. Lettelse over at jeg nå, etter fem måneder med hardt arbeid, kan levere fra meg et produkt jeg er fornøyd med. Skuffelse over at jeg nå må finne helt nye gjøremål å fylle dagene med.

I arbeidet med oppgaven har jeg flere jeg må rette en takk til. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Vegard Fusche Moe. Takk for gode diskusjoner og konstruktive og konkrete tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Videre vil jeg rette en takk til det som har fungert som inspirasjonskilden til oppgavens tematikk; Geir Kåre Resaland. Hans kompetanse og giv rundt fysisk aktivitet i skolen har gitt meg en dimensjon og knytte mitt interessefelt i skolen til.

Jeg har også hatt gleden av å motta frivillig hjelp til korrekturlesing av oppgaven. Her vil jeg takke Hilde Marie Hermansen for arbeidet og de fine tilbakemeldingene.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å rette en takk til mine to informanter, som har gjort oppgaven til det den er blitt. Uten dere hadde jeg ikke kunne besvart mine spørsmål eller fått innblikk i hvordan arbeidet har vært med å implementere daglig fysisk aktivitet i barneskolen.

Espen Næss Lund.

18. desember, 2012.

## Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i en intervensjon gjort på en skole på Vestlandet, der målsettingen var å beskrive endringer i barns kardiovaskulære form gjennom daglig fysisk aktivitet i skolen. Barn fra intervensjonsskolen gjennomførte 60 minutter daglig fysisk aktivitet over to år, mens barn fra kontrollskolen gjennomførte kun den fysiske aktiviteten skolen la opp til gjennom læreplaner og sin time- og fagfordeling i samme tidsrom. Dette tilsvarte 45 minutter fysisk aktivitet to ganger i uken. Analysen av målingene kunne konkludere med at en toårig skolebasert 60 minutters daglig fysisk aktivitet-intervensjon øker barns kardiovaskulære form signifikant, uavhengig av kjønn.

Denne studien vil fokusere på rektors rolle som endringsagent i arbeidet med å implementere daglig fysisk aktivitet inn i barneskolen. To rektorer, med erfaringer fra overnevnte intervensjon og implementering av daglig fysisk aktivitet som et fullskalaprojekt i skolen, har fungert som informanter i denne kvalitative tilnærmingen. Jeg har her benyttet meg av intervju som kvalitativ forskningsmetode. Rektorenes perspektiver blir knyttet opp mot teorier rundt endring og ledelse av skolen som organisasjon. Dette har hatt til hensikt å gi et grunnlag for å peke på viktige elementer i forhold til denne problemstillingen:

*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 fremskaffer en rekke suksessfaktorer ved den strategiske tilnærmingen til implementering av daglig fysisk aktivitet som en fullskalaendring i barneskolen. Funnene peker spesielt på viktigheten av rektors strukturfokus, bevissthet over bruk av de ansattes kompetanse, samt fokus på tidsperspektivet i forhold til drivkreftene og innholdet i endringen.

Espen Næss Lund.

18. desember, 2012.

# Innholdsfortegnelse:

**Forord**

**Sammendrag**

<b>1 Fysisk aktivitet i skolen</b>	<b>s.</b>	<b>6</b>
1.1 Behov for fysisk aktivitet	s.	6
1.2 Utgangspunktet for studien	s.	7
<b>2 Ledelse av endringer i skolen</b>	<b>s.</b>	<b>9</b>
2.1 Strategisk tilnærming til endring	s.	9
2.2 Hvordan skjer endring?	s.	10
2.3 Endringens drivkrefter og innhold	s.	12
2.4 Tidsperspektivet på endringsprosessen	s.	14
2.5 Den lærende organisasjonens rammer	s.	15
2.5.1 Den strukturelle rammen	s.	16
2.5.2 HR-rammen	s.	17
2.5.3 Den politiske rammen	s.	18
2.5.4 Den symbolske rammen	s.	20
<b>3 Metode</b>	<b>s.</b>	<b>21</b>
3.1 Intervju som forskningsmetode	s.	21
3.2 Forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning	s.	21
3.3 Valg av informanter og intervjuguide	s.	23
3.4 Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene	s.	23
3.5 Etikk i kvalitativ forskning	s.	25
<b>4 Analyse</b>	<b>s.</b>	<b>26</b>
4.1 En skole i endring: Analyse og tolkning av kvalitative forskningsdata	s.	26
4.1.1 Endringens drivkrefter og innhold	s.	26
4.1.2 Tidsperspektivet	s.	29
4.1.3 Bevissthet rundt viktigheten av det strukturelle perspektivet	s.	30

4.1.4 Innføring av HR i organisasjonen	s.	31
4.1.5 Et politisk arbeid	s.	32
4.1.6 Symbolske virkemidler for kulturbygging	s.	34

## **5 Diskusjon** **s. 36**

### **5.1 Ledelse av endringsprosesser: Den strategiske tilnærmingen** **s. 36**

5.1.1 Målet for endringen s. 37

5.1.2 Ledelse og ledelsens rolle i endringsprosesser s. 37

5.1.3 Endringens innhold s. 38

5.1.4 Planleggingsfasen s. 39

5.1.5 Motivasjon s. 41

5.1.6 Skolens bruk av konsulentvirksomhet s. 41

## **6 Oppsummering** **s. 43**

**6.1 Implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen** **s. 43**

**6.2 Skolelederens rolle i arbeidet mot en bedre skole** **s. 43**

### **Litteraturliste**

### **Vedlegg**

# 1 Fysisk aktivitet i skolen

## 1.1 Behov for fysisk aktivitet

Fra 2000-tallet er det blitt et stadig sterkere fokus på fysisk aktivitet i samfunnet. 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* (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.

Skolene har 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, 2010:9). 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 inn som metode for læring i andre fag, styrking av kroppsøvningsfaget, utarbeiding av en ressursbank, lytting til ledelsen, samt evaluering av satsningen.

Vi ser også at fysisk aktivitet har fått en mer 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, 2006a:75). Senere er det blitt gjennomført prosjekter der man har ønsket å kombinere mer fysisk aktivitet med måltider på

skolen. Her har imidlertid evalueringen 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). Så hvordan kan dette løses? Er det mulig å implementere daglig fysisk aktivitet i skolen?

## **1.2 Utgangspunktet for studien**

Desentraliseringen av skole-Norge har 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. Denne studien tar utgangspunkt i en skoles suksess med implementering av daglig fysisk aktivitet for alle elever. En doktorgradsstipendiat kom med ideen til skolen om å gjennomføre 60 minutter daglig lærerstyrt fysisk aktivitet. Her var målsetningen 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. Barn fra kontrollskolen (62 gutter og 69 jenter) gjennomførte kun den fysiske aktiviteten skolen la opp til gjennom sin ordinære fag- og timefordeling i samme tidsrom. Dette tilsvarte 45 minutter fysisk aktivitet to ganger i uken. Intervensjonen ble gjennomført med moderat intensitetsnivå på den fysiske aktiviteten, og måling av kardiovaskulær fysisk form ble analysert gjennom en VO<sub>2</sub> peak-test. Analysen av målingene kunne konkludere med at en toårig skolebasert intervensjon av 60 minutter daglig fysisk aktivitet øker barns kardiovaskulære form signifikant, uavhengig av kjønn.

For skolen var i tillegg målsetningen at barna skulle oppleve daglig, lystbetont og variert fysisk aktivitet, der dette skulle bli timeplanfestet og en naturlig del av skolehverdagen med faste tider på timeplanen. I forbindelse med prosjektet brukte skolen en hovedressurs med en til to timer per uke på planlegging og koordinering i forhold til bruk av områder og aktivitet. Litt ut i prosjektet ble det også tildelt noe ressurser i forhold 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. Her har skolen hatt minimum 30 minutters daglig lærerstyrt fysisk aktivitet for alle

elevene på skolen, gjennomført av pedagogisk personell. Til dette arbeidet er timetallet fra de andre fagene omdisponert med rundt 6 prosent.

Dette studiet tar for seg rektors arbeid med implementeringen av daglig fysisk aktivitet i barneskolen. Mitt fokus vil dermed handle om hvordan man som skoleleder kan legge til rette for daglig fysisk aktivitet i skolen gjennom den strategiske tilnærmingen en kan ha til implementeringen av en slik endring. Dette fokuset legger til grunn flere spørsmål; Hvilket perspektiv på endring bør lederen ha ved implementeringen? Hvilke elementer ved ledelse av skolen som organisasjon viser seg å være viktige i forhold til arbeidet? Dette leder meg over til min problemstilling i studiet:

*Hvordan kan man som rektor tilnærme seg strategisk arbeidet med å implementere 30 til 60 minutter daglig fysisk aktivitet i barneskolen?*

For å besvare denne problemstillingen vil jeg først ta for meg teorier rundt endring og ulike ledelsesperspektiver på skolen. Jeg vil herfra gå til mine valg rundt metode, før jeg fremstiller mitt datamateriale i et analysekapittel. Videre fra dette vil jeg diskutere min empiri med eksisterende teori, før jeg til slutt avrunder med en sammenfattende kommentar.

I teoridelen vil jeg først ta utgangspunkt i Jacobsens (2004) teorier rundt endringsprosesser. Her vil jeg se på strategiske tilnærminger til endring, endringens drivkrefter, endringens innhold og endringens tidsperspektiv ut i fra et ledelsesperspektiv. Her vil fokuset ligge på å avdekke viktige momenter ved endringen, og samtidig kunne gjøre seg bevisst på mekanismer i skolen ved endring. Videre vil jeg ta for meg den lærende organisasjonens rammer, med utgangspunkt i Bolman og Deals (2009) teorier rundt ulike ledelsesperspektiver på organisasjoner. Her vil jeg se nærmere på de fire ulike rammene de presenterer, og knytte dette til rektors arbeid med å implementere 30 til 60 minutter daglig fysisk aktivitet i barneskolen. Mitt fokus vil her ligge på momenter i forhold til rektors arbeid med å bevisstgjøre seg skolens ulike dimensjoner og kompleksiteter knyttet til endringsprosessen.



## 2 Ledelse av endringer i skolen

### 2.1 Strategisk tilnærming til endring

Samfunnsforskningen har i lang tid sett på hvordan sosiale systemer som skolen endres, eller går fra en tilstand til en annen. Ulike teoretikere har lagt til grunn ulike perspektiver og begreper i sine studier, og dette har ført til mange ulike teorier om hvordan endring faktisk skjer (Jacobsen, 2004). Dette fører til en kompleksitet rundt endring, og denne forklares gjennom forholdet mellom følgende faktorer: endringens drivkrefter, endringens innhold, endringens omfang, endringsprosessen og endringskonteksten (Jacobsen, 2004; Skogen og Sjøvoll, 2010). For at endring skal ha funnet sted må man sammenlikne minst to ulike tilstander som empirisk utviser en viss grad av stabilitet med disse faktorene som underbyggere. Man må også kunne si noe konkret om hva som har endret seg og hvor omfattende denne endringen er. Alt dette krever at man opererer med en tidsdimensjon der sammenlikningen foregriper stabile tilstander på ulike tidspunkt (Jacobsen, 2004). Hensikten med å definere endringens kompleksitet er å understreke at endring ikke er ett enkelt og entydig fenomen. Her må man være åpen for at det finnes mange ulike prosesser, og at noen vil kunne fungere bedre enn andre, men kun under spesielle omstendigheter.

I et endringsarbeid er man som leder avhengig av å velge riktig endringsstrategi, noe som vil si at endringsprosessen er lagt opp slik at den er tilpasset den typen endring en ønsker seg. Videre er det viktig at endringen ledes på riktig måte. Det vil si at ledelsesformen som utøves må passe til endringsprosessen og konteksten rundt endringen (ibid). Med dette åpnes det for et mangfold av ulike tilnærminger for å gjennomføre endringer i skolen. Jacobsen presenterer to ulike strategier, eller måter å organisere endringsprosesser på. Disse forklares som en type idealer; de er spesialisert for å få frem viktige kjennetegn ved hver av prosessene. Jacobsen presiserer at det ikke finnes empiriske bevis på strategiernes særegne eksistens, men at disse overlapper og glir over i hverandre. Dermed kan vi si at de også har en fungerende analytisk funksjon, og dermed passer godt i forhold til oppgavens tematikk og problemstilling. Beer og Nohria (2000 i Jacobsen, 2004) er de første som presenterte disse typene endringsstrategier. Den første kaller de strategi E (economic):

Strategiens fokus er på formelle strukturer og systemer. Den er drevet fram av toppledelsen med betydelig hjelp fra eksterne konsulenter og med bruk av finansielle incentiver. Endringen er planlagt og programmatisk (Beer og Nohria, 2000 i Jacobsen, 2004:185).

Denne strategien har først og fremst vist seg gjeldende i fase en, hvor intervensjonen pågikk. Selv om det her ikke har vært finansielle insentiver i fokus har forskningstilnærmingen gjennom intervensjonen gitt strukturelle føringer som kan knyttes til strategitilnærmingen i strategi E. Den andre strategien kalles strategi O (organization):

Strategi O har som formål å utvikle organisasjonens menneskelige ressurser slik at de blir i stand til å iverksette strategi og å lære fra de erfaringer man har fra endringstiltak. Strategiens fokus er utvikling av kultur for å skape stort engasjement. Virkemidlene som benyttes, er en utstrakt grad av deltakelse, og man baserer seg i mye mindre grad på konsulenter og finansielle insentiver. Endring er noe som skjer sakte og den er mindre planlagt og programmatisk (Beer og Nohria, 2000 i Jacobsen, 2004:185).

Med dette som bakgrunn vil jeg videre se på hvordan endringer kan skje i skolen. Intervensjonen, som denne studien tar utgangspunkt i, er et godt eksempel på en planlagt endring. Samtidig vil jeg se på hvordan endring som tilfeldighet gjør seg gjeldende i en hver endringssammenheng.

## **2.2 Hvordan skjer endring?**

En planlagt endring kan sees på som en teleologisk modell (Jacobsen, 2004). Dette er en type endring som skjer fordi mennesker oppfatter problemer, setter seg mål og iverksetter tiltak for å løse de. Den viktigste forutsetningen for en slik endring er at den er intensjonal. Med dette menes at bak endringen står det visse intensjoner eller mål for gjennomføringen. Intervensjonen satte premisene for dette i endringsprosessen. Grunner for en slik endring kan være at en gruppe eller personer har funnet ut at det finnes uforløst potensial i en situasjon. Utgangspunktet for denne studien er at man oppfattet et behov for bedret fysisk form hos barn. Med dette som grunnlag kan rasjonell og analytisk tilnærming til endring forklares gjennom fire faser (Vedlegg 1). Modellen beskriver behovet for endring, utarbeiding av løsninger for å møte denne situasjonen, iverksetting av tiltak for å løse problemet, og deretter evaluering av løsning (ibid). En slik endringsmodell står sterkt i vestlig organisasjonskultur. Men selv om denne modellen har vist seg effektiv på mange områder, betyr ikke det at dette er den eneste måten å gjennomføre gode endringsprosesser på. Et annet eksempel på fungerende endringsprosesser er endring som livssykluser. Denne tar utgangspunkt i at endringer i organisasjoner skjer på en forutbestemt måte. En slik endring vil følge et spesifikt mønster, noe som betyr at alle organisasjoner har en slags underliggende logikk i bunnen som styrer selve

endringsprosessen. Slike endringer kan ofte være planlagt, men endringen vil her skje gjennom at en organisasjon går gjennom et sett faser og kriser i løpet av sin levetid (ibid). Dersom skolen endrer sin pedagogiske tilnærming vil man ved et punkt ha behov for ny eller balansert kompetanse. Nye mennesker må forholde seg til hverandre, og dette medfører et større behov for formelle systemer og rutiner for fordeling av ansvar og koordinering. Det er derfor viktig å oppfatte at de grunnleggende trekk ved sosiale systemer er indeterminerte (ibid). Dette vil si at det er umulig med 100 prosent sikkerhet å kunne si hva som kommer til å skje i fremtiden, til og med på kortere sikt. Derfor er det slik at heller ikke planlagte endringer alltid fører til det resultatet man ønsker å oppnå, eller at man klarer å gjennomføre prosessen slik man hadde planlagt. Dette knytter den planlagte endringen til endring som tilfeldighet.

Jacobsen trekker frem at endring i organisasjoner også kan skje som tilfeldigheter. Dette vil si at endringer kan være et resultat av noe som vokser frem uten at det nødvendigvis er en utvikling fra en livsfase til en annen, noen klar intensjon om å løse et problem, eller maktkamper om ressurser og legitimitet. ”*Organisasjoner er kontinuerlig i endring, rutinemessig, lettvent og responderende, men endringen kan ikke alltid kontrolleres. Organisasjoner gjør sjelden det de blir fortalt at de skal gjøre*” (March, 1988, i Jacobsen, 2004:31). Denne beskrivelsen passer godt til skolen som en kompleks organisasjon, der dagens desentralisering grunnlegger dette.

Kompleksiteten kan forklares ved at endring forekommer når det skjer et tidsmessig sammenfall av ulike organisatoriske strømmer. Beskrivelsen gir et godt bilde på det som skjedde i etterkant av intervensjonen, da skolen gikk over til å drifte prosjektet som et selvstendig fullskalaprojekt. Mennesker møttes i en kontekst der man hadde en beslutningsanledning, der ideer kom frem som et utspring av problemer de gjerne ville ha løst, samt et bestående løsningssett basert på disse problemene. Hvem som møtes og hvor disse møtes vil da avgjøre hvordan selve sammensettingen av problemer og løsninger foregår (Jacobsen, 2004). Hovedpoenget er at det er hvor og når de ulike aktørene kobles som avgjør hvordan utfallet for endringen blir.

Endringer skjer kontinuerlig i skolen, men ikke nødvendigvis på en sammenhengende og helhetlig måte. Men dersom vi ser på slike endringer over tid kan de allikevel ha relativt dramatiske konsekvenser for organisasjonen. Dette kan også påvirkes av at

individer eller grupper i skolen foretar tilpasninger i sitt daglige pedagogiske arbeid, utskiftninger av ansatte på kort og lang sikt, samt i uklart definerte strukturer i organisasjonen; når beslutninger som er vedtatt på beslutningsarenaene ut til de ansatte som skal være en del av beslutningene? Dette avhenger ofte av hvem som deltar i beslutningsprosessene, der det oppstår ulike forståelser av hva problemet er, og hvordan det bør løses. Dette knyttes videre til endringens ytre og indre press.

### **2.3 Endringens drivkrefter og innhold**

Hittil har jeg sett kort på hvordan endring kan skje i organisasjoner. Men hvorfor skjer egentlig endringer? Hva er det som driver frem endring i skolen, som i utgangspunktet ofte har problemer med å skape og opprettholde stabilitet i sine utviklingsprosjekter? Jacobsen presenterer flere faktorer som kan forklare endringens drivkrefter i forhold til implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen.

Ved de fleste endringer i skolen endringer vil det være naturlig å trekke frem informasjons- og kommunikasjonsteknologien som en viktig drivkraft (ibid). Datateknologi gjør at informasjon flyter lettere mellom aktører, og dette muliggjør andre former for arbeid i skolen ved planarbeid, gjennomføring og evaluering. Videre forklares politiske endringer, der skolen som offentlig institusjon må forholde seg til lovgivende og utøvende myndigheter. Sentrale bestemmelser og reguleringer setter premisser for skoleledere og ansatte for eksempel gjennom stortingsmeldinger, læreplaner og lovregulering (ibid). Det er her viktig å påpeke at det i Norge har skjedd en politisk fragmentering, der den politiske situasjonen nasjonalt og lokalt kjennetegnes av at det blir stadig flere politiske partier og at styrkefordelingen mellom partiene utjevnes. Dette påvirker skolepolitikk både på nasjonalt og lokalt nivå og kan dermed ha stor betydning for den enkelte skoles daglige drift.

Videre tar også stadig flere unge høyere utdanning. Dette fører til antakelsen om at ansatte stiller stadig større krav om autonomi og selvrealisering som kan medføre store konsekvenser for utforming av arbeidsforhold i skolen (ibid). Kulturelle endringer preger nåtiden med økt tendens til individualisering og selvrealisering av enkeltindividet. Man forventer at omgivelsene tilpasser seg, og i arbeidsundersøkelser påpekes det at de viktigste forholdene er fleksibilitet, selvstendighet og interessante arbeidsoppgaver (ibid). Først og fremst er det unge personer med høy utdanning som

representerer meningene, og skolene må legge forholdene til rette for å holde på denne kompetansen.

Felles for disse drivkreftene er at de fungerer som et press på skolen for å skape et samsvar mellom interne forhold og de krav omgivelsene stiller (Grøterud og Nilsen, 2001). Dette være seg struktur, mål, strategi, kultur og maktforhold. Der deterministiske perspektiver ser på endringer som forutbestemte overser de samtidig et viktig forhold: drivkreftene er ikke objektive og entydige. Her er det snakk om uklare samfunnsendringer som gir komplekse og mangfoldige endringsimpulser til organisasjonene (Lillejord, 2003). Ny teknologi kan skape større handlingsrom og dermed mulighetsrom. Dette betyr at organisasjonen kan velge å utnytte disse mulighetene eller ikke, og samme mulighet kan utnyttes på ulike måter. Dette må sees i sammenheng med det som er forklart rundt den planlagte endring. Her er den viktigste faktoren at forslag fra aktører må betraktes som ideer. Ideer som fungerer som oppfatninger av hvordan man tror forholdene er, hva man tror er beste fremtidige tilstand, hvilke muligheter man tror finnes, og hvordan man tror man kan løse et problem ved å sette i verk tiltak (Hovland, 2008). Disse tankekonstruksjonene kommer som et resultat av drivkreftene.

Endringens innhold kan ikke bare forstås ut i fra enkeltindividers perspektiv og hvordan disse gjennomgår utvikling. Skolen som organisasjon består ofte av grupper av mennesker som også endrer seg. Dermed må vi også lete etter hvordan grupper endrer seg og hvordan mennesker endrer atferd sammen. Samtidig kan organisasjonsstrukturer bygges opp av team, avdelinger, divisjoner, enheter og kontorer. Dermed må vi ha en forståelse av hvordan alle deler i et system endrer seg, både enkeltvis og i forhold til hverandre (Jacobsen, 2004). Kan fokuset på bedring av barns fysiske form i skolen også være med på å skape en mer bevisst lærermasse i forhold til fysisk aktivitet? Dersom man tar utgangspunkt i de nevnte drivkreftene for endring ser man også samspillet i et økologisk system, der samfunnsmessige endringer utenfor systemet i større eller mindre grad vil påvirke og skape ytre press på skolen.

Dersom vi skal knytte organisasjonsteoretiske perspektiver til innholdet i en endringsprosess må vi til Jacobsen og Thorsviks (2002) fremlegging av forholdet mellom oppgave, teknologi og målsetting. Her forklares det at alle organisasjoner har en oppgave de skal løse, der mennesker løser disse og skaper sosiale systemer internt i

organisasjonen. Disse menneskene benytter seg av teknologi i en aller annen form som redskaper til å løse de oppgavene de er satt til. Til slutt er det strukturen i organisasjonen som definerer organisasjonen og deres utvikling. Hovedpoenget var at disse fire elementene henger sammen; oppgaver, ansatte, teknologi og struktur. En endring i ett av elementene vil nødvendigvis føre til endringer i de andre (Jacobsen, 2004). Dette kan defineres som et indre press i retning av å måtte tilpasse de enkelte elementene i forhold til hverandre.

## **2.4 Tidsperspektivet på endringsprosessen**

Både i forhold til endringens drivkrefter og innhold må det tas høyde for tidsperspektivet. I definisjonen av endring er det implisitt presisert at tid er et helt nødvendig element. Endring kan ikke påvises dersom vi ikke har observert at en tilstand har endret seg mellom to ulike tidspunkter. Samtidig bør tidsbegrepet deles i kvantitativ og kvalitativ tid. Her er kvantitativ tid en betraktning som måler tiden i sekunder, minutter, timer og dager; en prosess som beveger seg i en retning, uten å kunne reverseres (ibid). Her oppfatter vi en serie av hendelser som skjer kronologisk etter hverandre. Et slikt perspektiv forklarer at endringsprosesser alltid består av hendelser som i større eller mindre grad henger sammen, og det er umulig å forstå endringer på ett tidspunkt uten å sammenlikne det med en tilstand på et annet. Dette kan knyttes til det tidsperspektivet som ble knyttet til intervensjonsvarigheten på to år. Det kvalitative tidsperspektivet ser ikke bort i fra at tid kan måles som eksakte hendelser, men har det utgangspunkt at mennesker betrakter tid på ulike måter. Tid kan måles objektivt, men den oppleves subjektivt. Hva som beskriver en stabil organisasjon, eller endringsprosessen, avhenger av det tidsperspektivet som anvendes. I skolen kan vi for eksempel se store endringer i forbindelse med reformer på kort sikt. Men dersom vi har et perspektiv på 15 til 20 år ser vi at skolene i Norge ser forholdsvis like ut i dag som den gang.

I arbeidet med implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen er det viktig å skape forståelse rundt tidsperspektivet på endring. Ofte vil grunnmålsetningen med en slik endring kreve et langt tidsperspektiv, der endringen skjer gjennom langsiktig opplæring, utdanning og sosialisering. Tidsperspektivet gjør at man blir bevisste på at hendelser finner sted på spesifikke tidspunkter, ofte kjennetegnet av spesifikke forhold. Forholdet mellom disse faktorene gjør at forsøk på å sette i gang endring kan

fortone seg svært forskjellig fra en dag til en annen (ibid). Dette gjør at man i større grad blir klar over viktigheten av timing på endring. Sentrale poeng her er hvordan man som leder bygger opp rekkefølgen av ulike endringstiltak, hvordan ett endringstiltak er timet i forhold til tidligere, og hvilke perspektiver endringen blir gjennomført med. Dette fører oss videre til Bolman og Deals ulike perspektiver på organisasjon.

## 2.5 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 i Bolman og Deal, 2009:35).

Bolman og Deal benytter seg av terminologien fortolkningsrammer, eller kun rammer, som synonym til mentale modeller. Rammene beskriver et sett av antakelser som vi bærer med oss som hjelp til å forstå omgivelsene og dens problemer. Gode fortolkningsrammer skal gjøre det lettere å forstå hva du står ovenfor, og hva du kan gjøre for utvikling av organisasjonen man er leder for. Disse er vesentlige av den grunn at det ikke finnes noe fasitsvar på ledelse, 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 lederegenskaper krever innsats, tid, øvelse og tilbakemelding. Det presiseres at en hovedegenskap ved vellykkede ledere er en enestående iherdighet i forhold til det å trekke ut verdifulle momenter ved sine erfaringer og å oppsøke erfaringer med gode muligheter for utvikling av selvet. I forhold til dette hører vi ofte at erfaringen er den beste læring, men dette er bare en sannhet dersom du 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. Allikevel vil jeg sette et spesielt fokus på Bolman og Deals fire fortolkningsrammer, som beskriver tanker rundt organisasjoners kompleksitet med en forståelig praksisrelatert tilnærming (ibid). De fire fortolkningsrammene tar for seg: ”fabrikken” som den strukturelle rammen, ”familien” som human resource (HR)-rammen, ”jungelen” som den politiske rammen, samt ”tempelet og karnevalet” som

den symbolske rammen. Videre vil jeg ta for meg disse perspektivene på skolen som organisasjon og innflytelsen dette kan ha i forhold til en skole i endring.

### **2.5.1 Den strukturelle rammen**

Strukturen trekker først og fremst ut to problemer som må løses i alle organisasjoner: Hvordan skal ansvar fordeles mellom ulike avdelinger og/eller roller? Og hvordan kan de(n) enkeltes innsats samordnes til arbeid mot et felles mål? Disse spørsmålene gir oss et sett av grunnantakelser rundt strukturen i organisasjoner (Vedlegg 2). 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 menneskene i organisasjonen til å yte maksimalt. Her må ansatte plasseres og utformes i de riktige rollene og relasjonene, slik at det muliggjør arbeid mot felles mål og hensyn til individuelle ulikheter (ibid).

Strukturen er i denne studien rammeverket som fastsetter mønsteret av forventninger og samhandling mellom interne deltakere i skolen. I dette studiet er typiske eksempler teamsammensetting, utnyttning av ansattes ulike kompetanser i ulike roller, samt utarbeiding av fag- og timefordeling. Her skal strukturen understøtte og samtidig begrense det organisasjonen er i stand til å oppnå. Forskjeller i struktur i en organisasjon kan oppleves som, på den ene side, stor valg- og bevegelsesfrihet og, på den annen side, sentralisert myndighet og klare kommandolinjer (ibid). Her er det ingen fasit i forhold til hva som gir et best resultat eller hvordan mennesker foretrekker at organisasjonen struktureres. Som nevnt presiserer Bolman og Deal at det spesielt finnes 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)?

En riktig balanse mellom vertikal og horisontal samordning er dermed viktig på veien mot en effektiv skole. Dette må ta utgangspunkt i det endelige målet, hvilke omgivelser skolen fungerer i, og i kvalifikasjonene til skolens 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 her er at de underordnede er villige til å følge ordre



ovenfra. Dette gir god kontroll og oversikt over skolens vei mot målet. Allikevel trengs det ofte en mer desentralisert og interaktiv horisontal samordningsform, der initiativ og kreativitet får et friere rom å utfolde seg i. Horisontal samordning kan ofte gi bedre resultater, men prisen for dette kan være bruk av mer 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 der oppgaver er forutsigbare og klart forstått. Horisontal samordning passer best der man har mer komplekse oppgaver som skal løses i skiftende omgivelser som kan være preget av turbulens. Med dette kan vi si at det ikke finnes noe som kan kalles en ideell struktur for skolen. Alle organisasjoner må forholde seg til gitte interne og eksterne parametere som definerer organisasjonens sosiale arkitektur (ibid). Størrelse, alder, omgivelser, strategi og mål, IKT, samt ansattes kompetanse og egenskaper kan være eksempler på dette.

### **2.5.2 HR-rammen**

HR-rammen 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 (ibid). HR-rammen baserer seg, som den strukturelle rammen, på noen grunnantakelser som belyser dette forholdet (Vedlegg 3). Med disse kan vi begynne å definere hva som må til for å utøve en bedre HR-ledelse. Som leder i enhver skole ønsker man å dra nytte av dyktige, motiverte, lojale og selvstendige ansatte. Enhver organisasjon og skole har sin særegne struktur og kultur, men de fleste bygger på ulike varianter av et sett med strategier for å skape en velfungerende arbeidsplass.

Første trinn er å bygge opp og innføre en HR-filosofi på arbeidsplassen. Her må det tydeliggjøres hva som er kjernen i skolens forståelse av ledelse av mennesker og hvordan menneskene skal behandles. Filosofien må deretter gjøres om til ledelsessystemer og gjennomføres i praksis (ibid). 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 personene i de rette rollene. Gode skoler vet hva slags ansatte de er ute etter, og ansetter de som passer inn. Dette prinsippet resulterer i at det å velge de rette ansatte gir de rette resultatene. Her må ledelsen vite hva den ønsker og samtidig være selektiv i utvelgelsesprosessen. For at skolen skal kunne forholde seg stabil er det også viktig å kunne beholde de ansatte. Stor gjennomtrekk vil påvirke produktiviteten fordi nykommeres manglende erfaring og kompetanse ofte kan øke andelen av feil og dermed reduksjon i effektivitet. Å sørge for god jobbsikkerhet, kunne gi gode og realistiske lønnsbetingelser eller gi flere beslutningsmandat og frihet vil være gode virkemidler til å forhindre stor gjennomtrekk i skolen.

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 insentiv for de ansatte til å gjøre en god innsats (ibid). Effektiv bruk av ansatte som mentorer, et ledelsessystem som lar ansatte få utprøve sine kunnskaper og ferdigheter, og gode forhold mellom organisasjonen og dens omgivelser er alle viktige faktorer i forhold til å utvikle personell i organisasjoner. 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. De ansatte er skolens viktigste ressurs (Fløgstad og Helle, 2007). Her må skolen ta denne ideen alvorlig og bygge den inn i den daglige administrasjonen. Samtidig er det viktig å være bevisst på at ideen også er med på å påvirke de andre perspektivene over en arbeidsplass.

### **2.5.3 Den politiske rammen**

Den politiske rammen og dens dynamikk er et perspektiv som lederen er avhengig av å kunne se inn i. 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 (Bolman og Deal, 2009). Det er viktig for ledere å ha kjennskap til de politiske maktprosessene som foregår i skolene. Ledere kan få et bedre innblikk i maktsillet dersom de er gode til å oppdage nettverk og koalisjoner, og selv skape slike. Prosessene er bestemmende for det politiske liv innad i skolen, og

disse skaper politisk dynamikk innenfor og mellom økosystemer i samfunnet. Dette definerer grunnantakelsene i en politisk ramme (Vedlegg 4). Her beskrives skolen som en kaotisk og turbulent praksis, der det stadig er kamp mellom individuelle interesser og gruppeinteresser. 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 spenningen mellom ulike koalisjoner, individuelt eller gruppevis (ibid). Ledere vil her til enhver tid forsøke å ha alt under kontroll, mens motstand kan skapes ved at andre koalisjoner forsøker å påvirke systemet for å få i gjennom sine synspunkter.

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 i mot organisasjonsteori. Allikevel vil jeg presisere strukturorienterte ledere 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. Ut i fra et HR-perspektiv legger ledelsen 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. Allikevel bør man 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 at *"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 i Bolman og Deal, 2009:234). Men kan vi egentlig vite hva den beste strategiske tilnærmingen i forhold til implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen med et politisk ledelsesperspektiv er?

#### 2.5.4 Den symbolske rammen

Et symbolsk perspektiv baserer seg ikke kun på organisasjonsteori, men også på sosiologi, statsvitenskap og psykologi (ibid). Den symbolske fortolkningsrammen bygger, ut i fra disse områdene, på tanker fra fem grunnsetninger (Vedlegg 5). 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 skolens kultur, noe som er et viktig redskap for å kunne praktisere ledelse av endring på en god måte. Kulturen har en retningsgivende og sammenbindende funksjon i skolen (Lægdene, 2000). Virkemidler her kan være bruk av myter, fremming av verdier og visjoner, historiefortellinger om helter og heltinner, samt arrangere ritualer og seremonier. Symboler kan fungere som rollemodellering, forklaringer, forsoning av motsetninger, oppløsning av dilemmaer, og som en veiviser mot tro og håp.

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 (Bolman og Deal, 2009). Her markeres overgangssituasjoner eller spesielle anledninger. Ulike møter kan fornye gamle forbindelser eller gjenoppvekke dyp kollektiv tilhørighet. *”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 i Bolman og Deal, 2009:313). 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 av viktige myter, kan både ritualer og seremonier skape kreativitet og forsterket tro på visjon og målsetting (Bolman og Deal, 2009). I denne sammenhengen blir dette et viktig element i forhold til arbeidet med å samle de ansatte mot et felles mål om å innføre daglig fysisk aktivitet som et fullskalaprojekt.

## 3 Metode

### 3.1 Intervju som forskningsmetode

Jeg har i denne studien valgt intervju som kvalitativ forskningsmetode. Mitt metodevalg er basert på mine tanker om hvordan jeg på best mulig måte kunne fremskaffe subjektive perspektiver fra informanter, for å sette disse opp i mot eksisterende teori. I kombinasjon med de teoretiske tilnærmingene jeg har gjort meg i dette arbeidet, har intervjuene ikke bare forsterket innsikten rundt det rent teoretiske; det har også i større grad skaffet meg en forståelse over de sosiale fenomener som skjedde i intervjuprosessen (Thagaard, 1998; Kvale og Brinkmann, 2009). Et slikt arbeid, og vurdering av hvilke veier man skal ta, er ofte kompliserte og tidkrevende (Dalen, 2004). Ordet intervju betyr egentlig "(...) *utveksling av synspunkter*" mellom to personer som snakker sammen om et felles tema" (Kvale, 2002 i Dalen, 2004: 15). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å fremme forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet. Her handler det om å få en dyp innsikt i hvordan mennesker forholder seg til deres livssituasjon. Begrepet "livsverden" er ofte knyttet til denne dimensjonen, 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). Så hvordan skal en forsker få innsikt i informantenes livsverden, og hvor mye kan man forstå av andres livssituasjon? Dette avhenger av førforståelsen, fenomenet som studeres og informantenes tilgjengelighet og åpenhet.

### 3.2 Forholdet 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. Neumann (2000 i Thagaard, 2009) beskriver at 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. Karakteristisk for det kvantitative er større avstand og større mengdeinnsamling av materiell. Vi 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.

Karakteristisk for den kvalitative tilnærmingen er at det etableres en direkte kontakt med personene som studeres, der studiene er preget av nærhet og sensitivitet i forhold til informantene (Repstad, 2007 i Thagaard, 2009). Med dette kommer en del utfordringer, både metodologisk og etisk. Et annet fellestrekk ved de fleste kvalitative tilnærminger er at de data som forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekstlig fremstilling. 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 (Silverman, 2006, i Thagaard, 2009). Et annet moment er at forskeren alltid stiller med en førforståelse til studien (Dalen, 2004). Det ble viktig for meg å trekke inn de meninger og oppfatninger jeg på forhånd hadde gjort meg i forhold til fenomenet jeg studerer. Dette la grunnlaget for størst mulig forståelse av informantens uttalelser.

En forskningsprosess inneholder elementer som bør overholdes dersom man skal gjennomføre kvalitative intervjuer. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at jo bedre man har forberedt intervjuet, desto større sjanse 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. Kvale og Brinkmann trekker videre frem syv faser som en naturlig utvikling for forskningsintervjuet: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I forbindelse med intervjuprosessen fulgte jeg denne utviklingen. Det er samtidig viktig å presisere at de syv fasene beskrives som lineære i forbindelse med selve intervjuprosessen, men ikke nødvendigvis i forbindelse med den helhetlige forskningsprosessen. Her kan man bruke en ikke-lineær tilnærming til fasene, da dette muliggjør nødvendige avvik og justeringer underveis i forhold til den opprinnelige prosjektskissen (Dalen, 2004). Et viktig moment rundt dette, er at jeg som forsker kunne utvikle en sterkere reliabilitet og validitet gjennom bevissthet over sammenhengen mellom de syv fasene (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg vil videre utdype deler av metodeprosessen for å skape et bedre innblikk i min tilnærming til intervjuene, og i forhold til hvilke av de syv fasene jeg mener er viktige i prosessen.

### **3.3 Valg av informanter og intervjuguide**

For å kunne gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer er man avhengig av å ha riktige informanter. Jeg forholdt meg til to intervjuobjekter i denne studien, der begge har hatt erfaring fra implementering av daglig fysisk aktivitet i skolen. Hammersley og Atkinson (1996 i Dalen, 2004) beskriver ”portvoktere” som fungerer som aktører med kontroll over ankomstlinjer til de aktuelle informantene. Med riktig mobilisering vil slike kunne gi tilgang til de aktuelle informantene. Oftest befinner disse seg innenfor eksisterende sosiale nettverk med relevans til forskningsfeltet, der disse har innflytelsesevne og påvirkningskraft. Jeg benyttet meg her av en slik portvokter som, gjennom intervensjonen, hadde kjennskap til to rektorene med sterk tilknytning til implementeringen av daglig fysisk aktivitet i skolen.

En intervjuguide (Vedlegg 6) omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke områdene studien skal belyse. Denne baseres ofte på arbeidstittelen og de problemstillinger som ligger til grunn for studien. Alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til den problemstilling man som forsker ønsker å få belyst (Dalen, 2004). Med dette i bakhodet utarbeidet jeg spørsmålene som formet intervjuguiden. Dalen (2004) beskriver videre traktprinsippet som forklarer at intervjueren begynner med spørsmål som ligger i utkant av det som omfatter sakens mer følelsesladde kjerne. Innledningsvis stilte jeg spørsmål som fikk informanten til å føle seg komfortabel i intervjusituasjonen. Utover i intervjuet fokuserte jeg mer på de sentrale temaene. Til slutt åpnet jeg trakten, og igjen tok spørsmålene for seg en mer generell tematikk. Traktprinsippet var også noe jeg fokuserte på ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Intervjuguiden må også utarbeides i forhold til typen intervju som skal gjennomføres. Jeg valgte med dette å gjennomføre et semistrukturert intervju. Denne intervjutypen skapte frihet i forhold til temaene, samtidig som det gav god struktur og progresjon i intervjuet (ibid). Med dette oppnådde jeg at informantene uttalte seg fritt rundt problemstillingene, samtidig som jeg satte premissene for hvilke spørsmål som i hovedsak skulle besvares. Det påpekes at det innenfor pedagogiske fagområder ofte praktiseres semistrukturerte intervjuer for å skape denne dynamikken (ibid).

### **3.4 Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene**

Det viktigste i intervjusituasjonen er evnen til å lytte og til å vise en genuin interesse for det informanten har å si (ibid). Dette handler om anerkjennelse ovenfor

informanten, både ved måten det spørres og lyttes på. For å få en person til å utgi seg selv og være ærlig om personlige områder, må informanten oppleve at det som fortelles virkelig har interesse hos intervjueren. Jeg var under intervjuene meget bevisst på eget kroppsspråk, samt det å gi bekreftelser på min interesse ovenfor informantens utsagn. Lyttarbeidet, og det å la informanten få nok tid til å fortelle, er helt nødvendig for at intervjuet skal kunne benyttes i forskningssammenheng. I forskning med kvalitativ metode er det informantens fortellinger som utgjør forskerens datamateriale (ibid). Derfor var det viktig at jeg klarte å forholde meg til de pausene som oppsto under intervjuet. Pauser kan være skapende i den form at informanten får tid til å reflektere over et spørsmål 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. Selv om dette var noe av det vanskeligste å overholde under intervjuprosessen var jeg bevisst på problematikken underveis. Ved noen tilfeller ser jeg at jeg stilte for raske oppfølgingsspørsmål, mens i andre fikk jeg reflekterte svar ved å opprettholde pausene.

Jeg benyttet meg av ett prøveintervju i forkant av de to hovedintervjuene jeg gjorde med mine informanter. Dette gjorde jeg for å teste ut intervjuguiden og for å teste meg selv i intervjuerrollen. Her kunne jeg få tilbakemeldinger som gjorde hovedintervjuene til det bedre, både i forhold til spørsmålsformuleringer og væremåte under intervjusituasjonen. Jeg fikk utprøvd hvordan det tekniske fungerte og hvordan introduksjonen av bruken av båndopptaker fungerte. Jeg lyttet nøye til opptaket fra prøveintervjuet i etterkant for å se etter mulige endringer i intervjuguiden til hovedintervjuene. Alle intervjuene hadde en varighet på rundt en time.

Et annet verktøy for lettere å kunne gjennomføre analysearbeidet er transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg benyttet meg av transkripsjon kun i etterkant av hovedintervjuene, og mistet på den måten noen læringselementer knyttet til det intervjutekniske opp mot hovedintervjuene. Samtidig skapte prøveintervjuet, og gjennomhøringen av dette, et godt grunnlag for hovedintervjuene. Jeg fikk dermed bevissthet rundt flere av læringselementene på denne måten. Dette kan knyttes til Schöns (1987 i Kvale og Brinkmann, 2009) beskrivelse av reflekterende praktikere, som fremmer oppdagelseslæring gjennom praktisk øving på gjennomføring av intervju.



### 3.5 Etikk i kvalitativ forskning

I forhold til etiske retningslinjer som innebærer behandling av personopplysninger peker Thagaard (2009) på tre punkter som må overholdes særskilt. Først er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt 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. Jeg hadde her møter med begge informantene i forkant av intervjuene der jeg informerte om studien og mottok en underskrevet samtykkeerklæring (Vedlegg 7). Samtidig må det pekes på at den kvalitative tilnærmingens fleksibilitet kan gjøre det vanskelig å gi fullstendig informasjon om et studie (Thagaard, 2009).

Videre beskriver Thagaard kravet om konfidensialitet. Her beskrives det at *”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 (...)* (NESH, 2006 i Thagaard, 2009: 27). Dette har innebåret at jeg som forsker har anonymisert informantene gjennom studien. Jeg har også anonymisert referanser i forhold til intervensjonen bevisst for overholde prinsippet om konfidensialitet.

Til slutt presiseres prinsippet rundt konsekvenser av deltakelser i forskningsprosjekt. Her påpekes det at forskeren sitter med ansvar om å unngå å utsette de som utforskes for skade eller andre alvorlige belastninger (Thagaard, 2009). Jeg mener jeg her har fremvist en grunnleggende respekt for informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Hovedregelen for meg er at jeg har unngått å medføre negative konsekvenser for informantene. Det var også viktig for meg å fremlegge noen formaliteter rundt egen person, grunnlag for studie, hva jeg ønsket med studien, hva som skulle skje med materialet, og hvordan publisering og/eller tilbakeføring ville skje (Sætersdal og Dalen, 1999 i Dalen, 2004). Disse formalitetene tok jeg hensyn til i alle møter med informantene.

## 4 Analyse

### 4.1 En skole i endring: Analyse og tolkning av kvalitative forskningsdata

Jeg vil i dette kapittelet, med utgangspunkt i tidligere teori, foreta en tolkning og analyse av de momentene de to rektorene påpekte som mest relevante i forhold til oppgavens problemstilling:

*Hvordan kan man som rektor tilnærme seg strategisk arbeidet med å implementere 30 til 60 minutter daglig fysisk aktivitet i barneskolen?*

De to informantene omtales som rektor A og B. Jeg fremstiller analysen i tråd med teorikapittelet, og tar dermed først for meg rektors bruk av endringsteori i praksis, før jeg ser nærmere på rektors arbeid i lys av de ulike organisasjonsperspektivene. Supplerende teori brukes i analysen for å forstå og plassere det informantene forteller.

#### 4.1.1 Endringens drivkrefter og innhold

Først vil jeg se nærmere på drivkreftene rundt det å implementere daglig fysisk aktivitet i skolen. Dette fungerer som press og pådrivere på organisasjoner for å skape et samsvar mellom interne forhold og de krav omgivelsene stiller. Rektor A forklarte at allsidig fysisk aktivitet var grunnlaget for den primære målsetningen rundt det å heve barnas fysiske form:

Vi har vært i en bygd som har hatt veldig mye fysisk aktivitet i mange år. Litt mye ensporet inn mot fotball gjorde jo at vi har sett på det med allsidighet. Grunnlaget for meg (...) gikk på mer å dyrke allsidigheten rundt fysisk aktivitet på en lavterskel.

På et generelt grunnlag kan vi si at et mål er en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand i organisasjonen. En målsetting med den hensikt å beskrive den ideelle situasjon for organisasjonen kaller man ofte dette for en visjon (Jacobsen og Thorsvik, 2002). Disse kan utvikles gjennom analyse av muligheter, utfordringer og komplikasjoner knyttet til utviklingen i det utenforliggende handlingsmiljøet. Spørsmålsformuleringer rundt denne analysen vil kunne, med sammenlikning mot skolens situasjon i dag, utlede konkrete målsettinger og strategier i forhold til utviklingen fra nåsituasjonen mot idealet skapt i skolens visjon (ibid). I overnevnte sitat tolker jeg at skolens utgangspunkt for intervensjonen var en allsidig fysisk tilnærming til målsetningen om å bedre barnas fysiske form. Denne målsetningen understrekes av rektor B: *”(...) jeg så at det var en del, en driv rundt det, og folk var positive til det, men det var den fysiske aktiviteten som var i førersetet, det var elevene*

*sin form og formheving som var interessant her*”. Resultatene på barnas fysiske form beviser at skolens effektivitet har vært meget sterk, med grunnlag i den primære målsetningen for intervensjonen.

Den planlagte endringen som kom med intervensjonen skulle videreutvikle seg i en retning som i utgangspunktet ikke var planlagt. Vi har sett at endringer kan være et resultat av noe som vokser frem uten at det nødvendigvis er en utvikling fra en livsfase til en annen, noen klar intensjon om å løse et problem, eller en maktkamp om ressurser og legitimitet. Rektor B forklarer:

Samtidig som dette her (...) så har dette her med MILL vært så veldig aktuelt. Altså mange intelligenser, læringsstiler og læringsstrategier. Og den ballasten som våre lærere hadde på den. (...) Det var nok med som et bakteppe når vi (...) gikk inn i fase to i dette her. For da koblet vi på fagene for fullt.

Med fase to, etter intervensjonens slutt, ble fag koblet til den fysiske aktiviteten, og legitimerte dermed endringen. Det ble dermed mulig for skolen å fortsette arbeidet med daglig fysisk aktivitet på et faglig grunnlag, der målsetningene nå ble endret fra fokus på barns fysiske form til faglig utvikling gjennom fysisk aktivitet. Rektor B fortsatte: *”(...) bivirkningen nå er kanskje den generelle økte formen, men var hovedsaken når prosjektet var. Men det er akkurat det samme, altså formen er der det òg, men nå får du fagene. Og da får vi med oss fylkesmannen på dette her. Da får vi med alle aktører*”. Rektor A supplerer: *”Så for oss som da hadde lyst til å videreutvikle den pedagogiske plattformen, (...) så så vi at her hadde vi en mulighet til å bygge fag, mange typer fag inn i aktiviteten som ungene hadde da. Og skulle ha*”. Vi ser her en beskrivelse av en videre legitimering, der aktører med beslutningsmyndighet over den lokale skolen kunne gi friere handlingsrom med bakgrunn i skolens faglige og pedagogiske tilnærming til den fysiske aktiviteten. Dette fører oss over på det som kan beskrives som endringens innhold.

Forholdet mellom skolens oppgaver, tilgjengelige hjelpemidler (teknologi) og målsetninger definerer endringsinnholdet (ibid). Virkningen av en sterkere faglig og pedagogisk tilnærming kunne oppleves av rektorene som en utvikling av det helhetlige mennesket, der barna gikk ut av barneskolen med en sterkere pedagogisk tankegang i tillegg til en bedret fysisk form. Rektor A forklarte at elevene *”hadde jo med seg en stor ballast i forhold til å tenke pedagogikk som noe mer enn bare det fysiske. (...) Her kom de med (...) alle disse områdene som både naturfag, geografi og alt. Alt ble bygd inn i det som var fysisk fostring*”. Videre spurte jeg om på hvilken

måte man kunne evaluere denne koblingens utviklingstrekk. Rektor A fortsatte med tanker rundt nasjonale prøver:

Vi produserer stort sett karakterer som ligger mellom 0,3 og 0,6 over gjennomsnittet av fylket, og nesten et helt poeng over det vi ser på landsgjennomsnittet. Og vi tror at fysisk aktivitet er nøkkel (...) i forhold til dette. Vi mener at vi ser en gevinst, og det er foreldrene ganske sikre på og (...) Både hos eleven faglig, men og av at elever oppnår en mestringsgrad som de ellers ikke ville ha gjort. Og at de oppnådde dette på tross av faget som man ikke er god i, men fordi man er god fysisk.

Dette kan også skape en intern målsetnings- og verdikonflikt i forhold til skolens videreutvikling av endringsprosessen. Jeg ble dermed interessert i rektorenes subjektive meninger knyttet til deres målsetninger rundt skoleprestasjon og fysisk aktivitet. Rektor B stilte seg selv spørsmålet i forhold til dette:

Er jeg fornøyd så lenge vi er på snittet? Da vil og fysisk aktivitet være vellykket for meg fordi det gir en helsemessig gevinst. Og i det så legger jeg og inn at jeg mener at skolen må være en større aktør i folkehelsearbeidet. Men det er to ting som jeg som leder må definere. Om det er godt nok eller ikke?

Rektor B forklarte videre at det er kommunen som skoleeier som definerer målsetningene rundt elevresultater på nasjonale prøver. Skolens mål er å ligge over landsgjennomsnittet, men ikke mer konkret eller ambisiøst enn det. Det forklares også at denne målsetningen kommer med en pedagogisk frihet i forhold til hvordan man skal nå dette målet. ”(...) *ambisjonen her er at vi skal holde på dette her som et fullskala prosjekt, som del av skolen sin drift. (...) Og det er en stor jobb egentlig. For du må, ja, du må være tro mot de grunnleggende administrative valgene*”. Til dette kan vi knytte evalueringsarbeidet som er en del av den planlagte endringen og endringsprosesser. Begge rektorene presiserer kompleksiteten i evalueringsarbeidet rundt et slikt prosjekt, og at dette påpekes som en av de store utfordringene i prosessen.

Til dette ble skolens egen trivselsgranskning beskrevet som et annet evalueringsverktøy, ved siden av nasjonale prøver. Dermed har man et evalueringsgrunnlag på skoletrivsel i tillegg til skoleprestasjon.

(...) vi har en egen trivselsgranskning som er lik, standardisert i fra år til år som vi kjører. (...) Så det er (...) dette som blir brukt av skoleeier. Så har vel vi vært forsiktige, og jeg tror ikke at jeg på bakgrunn av innføring av fysisk aktivitet som MILL-tankegang i skolen, kan si at vi til enhver tid skal ligge signifikant over landssnittet på nasjonale prøver. Da tror jeg at jeg hadde skutt meg selv litt i foten.

Begge rektorene presiserer her at de har hatt få negative utslag på de interne trivselsgranskningene, og på generelt grunnlag ser man faktisk en signifikant bedring i årene etter oppstarten av intervensjonen. Med dette ser vi den samme utviklingen

som med de nasjonale prøveresultatene. Begge rektorene forklarer at det er disse resultatene som i hovedsak brukes konkret i evalueringsarbeidet. Samtidig er det lagt opp til faste møtepunkter gjennom året der ledelsen og de ansatte diskuterer effekten.

Jeg spurte i teorikapittelet omhandlende endringens innhold om fokuset på bedring av barns fysiske form i skolen også kan være med på å skape en mer bevisst lærermasse i forhold til fysisk aktivitet. Rektor B beskrev her et konkret eksempel gjennom en engelsklærer på skolen som i utgangspunktet ikke var positiv til daglig fysisk aktivitet tilknyttet fag. Gjennom opplevelser med bruk av riktige hjelpemidler i en fysisk aktiv kontekst i faget fikk læreren et nytt perspektiv:

(...) den mellomtrinns læreren i engelsk. Hun så det selv. Og da lagde hun alt dette her selv, og var så ivrig på fysisk at det dura etter. Jeg kunne ikke ha påvirket henne til det med utenpåpåvirkning. Det som henne fikk til kom gjennom indre påvirkning. Eller den indre motivasjonen hun hadde fått.

Dette eksempelet viser oss at lederen må ta høyde for at arbeidet med å skape en læringskultur er en tidkrevende prosess, men samtidig vil den stå sterkere.

#### **4.1.2 Tidsperspektivet**

Tidsdimensjonen blir et helt nødvendig element i endringer av skolen. I et tidsperspektiv på denne endringen ser vi at utgangspunktet baserte seg på en revolusjonær endring av skolehverdagen. Men på sikt så vi at det evolusjonære endringsperspektivet måtte tas hensyn til. Her er det uformelle elementer som vokste frem som en følge av sosial interaksjon mellom mennesker i skolen. Dette fungerer som en påvirkning på endringsprosessen, og dermed vil endringen bare i begrenset grad bli designet av ledelsen. Disse elementene er mer komplekse å endre over et kortere tidsperspektiv. Læringskultur er en læreprosess, og dersom man skal lære seg en ny kultur må man gjennom flere steg (Jacobsen, 2004). Jeg spurte rektorene om viktigheten av endringens tidsperspektiv i forhold til intervensjonens varighet. Rektor A beskrev:

Tiden var viktig for å sikre oss at vi jobbet over tid og jobbet seriøst. For ofte blir det sånn at (...) ting i skolen skjer forferdelig fort. Endringene skjer så fort at vi nesten har startet på et nytt system før vi er ferdig med det første. Og det er jo typisk læreplanene våre, (...) at vi bytter læreplaner nesten hver gang det kommer en ny regjering, sant? (...) Du får ikke ro og fred til å jobbe, og derfor var de tre første åra veldig viktige. Kanskje det burde vært lengre tid, for (...) jeg brukte nok mer enn tre år. Sikkert fem. På kollegiet, og på å bygge det vi hadde lært i gjennom prosjektet og det vi hadde sett i gjennom prosjektet.

Rektor B påpekte videre at det var viktig å fokusere på at de ved denne endringen tidlig måtte inn i en driftsfase, der de gjorde seg uavhengig av intervensjonen.

Ulike tidsperspektiver mellom ledelse og ansatte kan også være en sterk kilde til motstand mot endring. Det kan finnes 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 ”krisetilstanden” kan det fort oppstå apati og en følelse av nytteløshet. Dette beskrives som viktig i det å redusere motstand mot endring. Her er det viktig å skape en opplevelse at det er nødvendig å handle innenfor et kort tidsperspektiv (ibid). I forbindelse med revolusjonære endringer, endringer som oftest vil omfatte store deler av en organisasjon, må ledelsen operere med et kort tidsperspektiv. Revolusjon oppleves som et sjokk, og det oppstår et brudd i den stabile omgivelsen organisasjonen operer i (ibid). Dette vil være en stor utfordring for den som skal lede en slik endringsprosess. Samtidig oppstår en kompliserende sammenheng i forhold til endringens innhold satt opp i mot endringens tidsperspektiv. Formelle elementer som struktur, strategi og systemer er ofte designet av ledelsen i utgangspunktet, og disse vil ofte være enklere og endre på kort sikt. Forholdet mellom endringer på kort og lang sikt diskuteres videre med ulike ledelsesperspektiver på skolen.

#### **4.1.3 Bevissthet rundt viktigheten av det strukturelle perspektivet**

Bruken av det strukturelle perspektivet er viktig for å kunne gjennomføre endringer i skolen. Å utnytte de ansattes pedagogiske og faglige kompetanse, samt å sette disse inn i komplementære fellesskap pekes på som viktig av rektorene. Rektor A fortalte:

Jeg ser jo på dette som veldig motiverende, fordi jeg nå kan trekke inn dyktige lærere på mange områder, sant? Jeg kan smelte sammen de som er faglige veldig dyktige og kan være ensporet, med de som nå er veldig dyktige på den fysiske biten. (...) Jeg bygger teama bevisst rundt det når jeg setter sammen hvilke lærere jeg plasserer i en flokk. (...) jeg har sett at de samarbeider godt, både i prosjektet, fagene og kollegialt. At de har noen av de samme drivkreftene og viljen. Og da har jeg jo plutselig gitt de frihet, mye større frihet, til å gå videre i forhold til dette, og tror faktisk også at det faglig bygger de mer sammen, og blir et godt team altså. Et veldig godt team.

Vi ser her strukturperspektivet på en slik måte at strukturen satt premissene for at de ansatte kunne utøve sin pedagogiske kompetanse. Denne friheten skapte igjen motivasjon hos de ansatte til å arbeide med skolens målsetninger, som beskriver den første grunnforutsetningen i den strukturelle rammen. Fokuset på faglig tilnærming til fysisk aktivitet og koblingen som resulterte i større handlefrihet hos de ansatte genererte videre voksende interesse i en større del av ansattbasen. Rektor A fortsatte:

vi fikk endelig med oss de som ikke er interessert i egenarten til fysisk aktivitet, som del av skolens pedagogiske oppsetting. De fikk vi med oss når vi hadde det bakteppet, og vi koblet

(...) fag inn i fysisk aktivitet. (...) sånn at nå er det ikke noen, tror jeg, som ville ha kuttet fysisk aktivitet som et verktøy, som det nå egentlig er i MILL-verktøykassen vår.

Flere og flere lærere ønsket å knytte seg til dette prosjektet, og rektorene forklarte at man kunne gjennomføre dette i fullskala og *”livnærte alle ønsker, uansett fagstoff”*. Dermed bygget ledelsen opp en horisontal samordningsstruktur, der alle lærerne kunne føle at de var produktive; matematikk, naturfag, norsk og engelsk kunne bli bygget inn som en del av fysisk aktivitet i skolen i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring (Fløgstad og Helle, 2007).

Organiseringen ble også tilpasset slik at elevene ofte hadde fysisk aktivitet til samme tid med ulike klasser og trinn. Teamsammensettingen ble dermed viktig. Rektor B forklarte at den mest optimale organiseringen har fungert slik at i et team på tre lærere vil to av lærerne være erfarne med strukturen, mens den siste vil fases inn i strukturen. Dette gir en struktur som vil fungere som en ivaretakelsesmekanisme for nytilsatte. Rektorene pekte på at de har lite gjennomtrekk i ansattbasen på skolen, og en av grunnene til dette kan være den faste strukturen som er knyttet til arbeidet med fysisk aktivitet i skolen. Rektor B påpeker videre at man ikke kan være sikre på at fremtidige ansatte vil sitte på kroppsøvingskompetanse, og dermed vil en godt tilrettelagt struktur kunne innfase nytilsatte på en god måte i forhold til det å knytte deres fagkompetanse til skolens fysiske aktivitet som pedagogisk verktøy. Med denne teamorganiseringen oppstår det også andre administrative utfordringer. Spesielt viste fag- og timefordelingen seg som en kompleks oppgave, der det å planlegge en optimal dagsrytme la grunnlaget for å knytte fag til daglig fysisk aktivitet. Her pekte rektorene på det at barneskoler ikke er eksamensskoler med karakterpress, og at dette gjorde implementeringen enklere å gjennomføre.

#### **4.1.4 Innføring av HR i organisasjonen**

Et ledelsesperspektiv som tar utgangspunkt i HR tar for seg de ansatte og deres forhold til organisasjonen. Dersom ansatte er dårlig tilpasset systemet vil begge eller en av de lide for det. En god tilpasning er til det beste for begge parter. De ansatte er avhengige av muligheter, lønn og fremtidsutsikter, mens organisasjonen er avhengig av de ansattes idéer, energi og talent.

Begge rektorene påpekte at de har vært bevisste på mye av det som beskrives som god HR-ledelse i teorien. *”jeg har jo vært bevisst på at når jeg tilsetter folk nå, så tilsetter*

*jeg aldri (...) folk med ren kroppsøvningsutdanning. Jeg tilsetter alltid folk som har basisfagene i tillegg til kroppsøving. Det er fordi at da kan jeg bygge relasjoner med en gang som jeg ellers ikke ville fått til*". Dette utsagnet fra rektor A kan knyttes til det teorien forklarer som god strategisk HR-tilnærming; ansett de rette folkene i de rette rollene. Rektor A fortsatte: *"Og da velger du jo et kollegia som du vet fungerer sammen med de du har. Så det gjør jo at vi (...) har hatt en god tilgang på kvalifisert lærerkraft"*. Rektor B forklarte også at dette er en kontinuerlig strategisk prosess som har vært avgjørende for kvaliteten i pedagogikken i prosjektet. Det ble påpekt at det arbeides stadig med å utfase ufaglærte, og innfase pedagogisk personell og miljøterapeuter med minimum treårig høyere utdanning. Samtidig påpekte rektor B at det i startfasen av intervensjonen var meget viktig at lærere med kroppsøvningskompetanse ble sterkest knyttet til prosjektet, og at det var disse som var de første til å gjennomføre opplegget i skolen med sine klasser. *"det spilte nok en rolle (...) i den første fasen her. Der de fikk med seg fem til seks av de (...) mest interesserte i forsøksklassene sine fra oss. Men òg der andre satt på gjerdet og sa: "Og ja, dette her ser bra ut". Og da var det lettere å sette i gang med"*. Vi ser her at bruken av riktig personell i riktige roller i startfasen i prosjektet gjorde at det var med på å skape en driv blant resten av ansattbasen. Og dette var meget viktig for å kunne føre intervensjonen over til et fullskalaprojekt i skolen. *"skal du ha en fullskalasatsning så må du få med deg alle da. Til syvende og sist"*.

Momenter som det å gi ansatte større myndighet og økt beslutningsmandat for å hindre gjennomtrekk er allerede påpekt i analysekapittelet om den strukturelle rammen. Det samme gjelder sammensetting av team, der man har knyttet erfarne lærere sammen med nye, og på den måte bidratt til en styrket læringskultur blant de ansatte. På denne måten ser vi at rektor er avhengig av bevissthet rundt bruk av både et strukturelt og HR-basert perspektiv. Ledelsen investerer i de ansatte gjennom å bruke den eksisterende kompetansen til å skape ny kompetanse.

#### **4.1.5 Et politisk arbeid**

Deler av ansattbasen hadde en viss skepsis ved oppstarten av intervensjonen. Dette manifesterte seg gjennom mindre koalisjoner i ansattbasen. Teorien antar videre at det er verdier, overbevisninger, kunnskaper, ferdigheter, interesser og virkelighetsforståelse og -oppfatning i disse gruppene som skaper en eventuell



motstand. De ansatte med kroppsøvningsbakgrunn hadde større forutsetninger for å se verdien av et slikt prosjekt, og det er disse som i utgangspunktet sitter på den største kompetansen i forhold til fysisk aktivitet. Videre vil det være forhandling som løser problemene i hverdagene i en kontinuerlig maktkamp mellom ”makthavere” og ”partisaner” i skolen (Bolman og Deal, 2009). De interne forhandlingene som skjedde i skolen skapte interesse for fysisk aktivitet, og når man i tillegg legitimerte den fysiske aktiviteten gjennom å knytte den til en faglig tilnærming, kunne man realisere et fullskalaprojekt.

Rektor B fortalte sin opplevelse av det å implementere nye prosjekter i skolen: ”*Alt som jeg tar opp (...) her inne blir i utgangspunktet opplevd som noe som kommer i tillegg til*”. Rektor B fortsatte: ”*Og i innfasingen av det, da må jeg veldig fort gi lærerne noe som viser at det er et verktøy de kan bruke i undervisningen. Ikke i tillegg til, men i undervisningen*”. Jeg tolker det slik at rektor B her pekte på sin bevissthet over lærernes knappe tidsressurser som en viktig del av sitt politiske perspektiv. Her må det foregå en forhandling om lærernes tilknytning til prosjektet. Som lærer ønsker man seg ikke nye oppgaver som tar fokuset vekk fra det de allerede holder på med, men noe som kan hjelpe de med å utvikle seg selv og deres pedagogiske virksomhet.

De ulike interessene og verdiene beskrev rektor B slik: ”*Noen kan bli trigget av elevresultat. (...) Andre igjen er (...) mest opptatt av egen arbeidssituasjon, at det strukturelle er lagt, at det ikke er i tillegg til. Og da er lærerstanden i stor grad (...) villige til å bli bestemt over. Ikke helheten, men noen*”. Med ulike interesser og interne motsetninger følger dermed en del utfordringer. Arbeidet med dagsrytmen har hatt mye å si i forhold til rektors politiske perspektiv. Dette ble eksemplifisert gjennom forhandlingsarbeidet med fokus på å legge til rette for at alle skulle kunne drive dette uten å føle at det kom i tillegg til sitt vanlige arbeid. Rektor B fortsatte:

Et eksempel på det er vel den tulling som vi drev på med (...) når det gjelder dette med dagsrytmen her. Som jeg sier har vi skiftet en to, tre ganger på de årene for å prøve febrilsk å få dette her til. Med fag, fysak, frukt, fag, mat, fag, friminutt. Og der var det jo ikke alle løsninger som var like gode. Men det gikk, og folk gikk med på det.

Dette beskriver kompleksiteten med det med å tilfredsstille alle og knytte de til den fysiske aktiviteten i skolen. Rektor B påpekte videre at man som leder må leve med ulike holdninger i personalet. Det finnes fremdeles en eller to lærere som ikke har kommet 100 prosent inn i fasen etter intervensjonen. Derfor vil det være viktig å kunne ha ulike perspektiv på ulike lærere i et slikt arbeid. Her må man gradvis knytte

den aktuelle læreren til strategisk riktige team, og benytte seg av koalisjoner og allianser blant de ansatte i arbeidet med denne innfasingen.

Med et HR-perspektiv på den politiske rammen ønsker man at deltakelse, åpenhet og samarbeid vil erstatte makt som verktøy i endringsarbeidet. Rektor B satte ord på motstanden og konteksten den kan befinne seg i:

(...) det må man bare forvente. Det synes jeg er litt sunt og, for en lærer som er trygg på seg selv og hvordan den driver, den vet at de driver på en god måte. Og har visst det i ti år, femten år. At de har en liten skepsis til nye ting det synes jeg er helt greit. For det er veldig vanskelig for meg hvis alle der ute hadde hoppet på alt der ute, og alle hadde kommet med nye ideer annenhver dag og "Nå må vi gjøre det, og nå må vi gjøre det".

Som nevnt er det viktig at vi ikke alltid beskriver makt i negative ordelag. Rektor B fremviser her makten som produktiv, og at den produserer en virkelighet som er til det beste for konteksten og helheten.

#### **4.1.6 Symbolske virkemidler for kulturbygging**

Dannelsen av ulike organisasjonssymboler kan hjelpe til å definere organisasjonens kultur, noe som er et viktig redskap for å kunne gjennomføre ledelse av endring. I forbindelse med denne endringen har ledelsen foretatt strategiske valg som kan knyttes til det symbolske perspektivet. I starten av intervensjonen arrangerte skolen en studietur for personalet der de kunne få et innblikk i hvordan fysisk aktivitet i skolen som et fullskalaprojekt fungerte i praksis: *"vi så faglig nytte av dette på mange områder. Ikke bare innenfor den fysiske aktiviteten, men og innenfor dette med hvordan det pedagogisk mye mer ble bygd opp under det faglige ved at man brukte andre metoder enn den vanlige jobben som vi ellers hadde"*, forklarte rektor A. Rektor B supplerte: *"det var nok en stor fordel at hele kollegiet hadde vært på en studietur her før jeg kom, og sett på (...) hvordan andre kunne få det til"*. I startfasen rundt et slikt prosjekt kan dette fungere som en seremoniell inngang til noe som betyr mer enn bare det å dra på studietur eller kurs.

Når man er kommet til fase to i prosessen har det vært andre momenter som har gjort seg gjeldende i forhold til en symbolsk tilnærming. Ledelsen har sett stor verdi i å benytte seg av de ansattes kompetanse og erfaring ved besøk fra andre skoler. Da er det viktig at formidlingen av kunnskap skjer mellom de pedagogiske operative delene av skolene. Rektor B forklarer:

når det kommer besøk så skal de møte lærer til lærer. (...) ikke kom med rektor, ikke kom med inspektør, ikke kom med administrasjon. Kanskje bare en av de, for du bør ha med noen

fra administrasjonen. Men det viktigste av alt det er at det er lærer til lærer. Og det er da jeg egentlig kan skape brobygging i mellom og hvordan de må tenke.

Samtidig pekte rektor B på at det er viktig at alle får følelsen av å bidra ved besøk fra andre skoler: ”Og da prøver vi å legge det opp slik at flest mulig over tid får bidra (...) når noen er på besøk. For det er klart at det skjerper littegrann”. Dermed skaper skolen sine egne historier med egne helter og heltinner i hverdagen gjennom arbeidet med fysisk aktivitet og HR-ledelse. Samtidig bygges det en læringskultur rundt de ansatte der grunnlaget legges av de ansatte selv. Skolens ansatte virker som en inspirasjonskilde, ikke bare for besøkende, men også internt i skolen. Samtidig kan dette forsterkes i større grad i fremtiden. Dersom skolen bruker sine lærere som konsulenter inn mot andre skoler kan denne symbolske virkningen bli ennå sterkere. Dette påpekte også rektorene, og dette er noe som kan utvikles på en bedre måte i forhold til en symbolsk tilnærming til det å innføre daglig fysisk aktivitet i skolen.

At skolen fungerer som en inspirasjonskilde gjør seg også gjeldende mot andre utdanningsinstitusjoner som kan nyte godt av erfaringene med daglig fysisk aktivitet i skolen. Rektor B forklarte:

(...) det har litt å si at vi er en stor praksisskole og (...) Så vi har studenter inne i nesten hver klasse. Og da får folk fortalt litt om fysak også, (...) og det er viktig for meg at vi får litt input utenfra og får litt krav på oss når det kommer folk inn til oss. Både på fysakbesøk, fra studenter og så videre. Og studentene maser jo om fysisk aktivitet-opplegget. For det har de hørt om. (...) Så går de tilsatte og prater om dette her da.

Her er det viktig at de ansatte både får dele sin kunnskap og erfaring, og at skolen kan få nytt påfyll med ny kompetanse fra studenter med idrettsutdanning og praktisk pedagogisk utdanning. Dermed kan vi si at den symbolske perspektivet gjør seg gjeldende gjennom en hel endringsprosess. Helt fra starten med en seremoniell inngang, samt i gjennomføringen der det skapes flere grunnpilarer i organisasjonen til eksempel for andre. Dette pekte begge rektorene på som viktige momenter i implementeringen, og det er viktig at man gjør dette fra startfasen og fortsetter det bevisste arbeidet gjennom hele endringsprosessen.

## 5 Diskusjon

### 5.1 Ledelse av endringsprosesser: Den strategiske tilnærmingen

Jeg har tatt for meg teori rundt skolens endringsprosess og ulike ledelsesperspektiver rundt det å implementere daglig fysisk aktivitet i barneskolen. Videre har jeg presentert og analysert to rektors tanker rundt dette arbeidet i forhold til teorien. I denne delen vil jeg knytte dette til en diskusjon rundt hvordan man strategisk kan tilnærme seg en slik type endring. Her vil jeg ta utgangspunkt i strategi E og O og diskutere hvilke momenter fra analysearbeidet som gjør seg gjeldende i forhold til problemstillingen:

*Hvordan kan man som rektor tilnærme seg strategisk arbeidet med å implementere 30 til 60 minutter daglig fysisk aktivitet i barneskolen?*

Strategi E og O har spesifikke kjennetegn som gjør de ulike fra hverandre i praksis. Ulikhetene gjøres tydelige dersom man setter disse inn i seks dimensjoner (Jacobsen, 2004):

1. Hva slags målsetting som ligger til grunn for endringen.
2. Hva slags rolle den formelle ledelsen har.
3. Hva som er innholdet i endringen.
4. Hvordan endringen planlegges.
5. Hvordan man utvikler motivasjon for endring.
6. Hvordan bruken av konsulentvirksomhet i prosessen er.

Begge strategiene har en rasjonell tilnærming til endring, i den forståelsen at man kan analysere problemer, sette seg mål og iverksette løsninger på problemene. Men utover dette finnes det store ulikheter mellom strategiene. Spesielt tilnærmingen til endring og hvilke forhold som må vektlegges skiller seg ut. I strategi O er ordet endring ofte byttet ut med utvikling for å beskrive en mer kontinuerlig og interaktiv prosess. Her har ikke endringen eller utviklingen foregått som en lineær prosess, men endringer har hatt effekt på nye endringer (Kolb et al., 1986 i Jacobsen, 2004:197). Dette passer godt til den helhetlige utviklingen skolen har vært i gjennom med denne type endring. Ved å sette de ulike delene ved endring og utvikling inn i en sirkulær modell, presiseres det at en slik prosess er noe som er kontinuerlig og noe som går over lengre tid (Jacobsen, 2004). I en slik situasjon blir det desto viktigere å kunne

eksperimentere og lage systemer som gjør at man lærer og utvikler seg av sine eksperimenter.

Jeg vil videre ta utgangspunkt i de nevnte dimensjonene, og herfra trekke ut det rektorene påpeker som de mest sentrale momentene i den strategiske tilnærmingen til implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen.

### **5.1.1 Målet for endringen**

I forhold til målsetninger og visjoner virker strategi O på mange måter som en kritikk av strategi Es markedsbaserte motiv. Utgangspunktet her bør være at skolen bør betraktes som en levende organisme i stadig utvikling, der målet blir å sette seg i stand til å foreta kontinuerlige endringer for å tilpasse seg endringer i omgivelsene. Dette kan kun gjøres ved å skape en lærende organisasjon der man stadig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. Resultatfokuset her er derimot ikke ulikt i de to strategiene, men det legges i strategi O mer vekt på hvilke prosesser som må skapes for å oppnå resultatene. For å gjøre dette er det essensielt å fokusere på menneskene i organisasjonen.

Dette knytter oss til HR-perspektivet og hvordan lederen kan utvikle skolen gjennom de ansattes kompetanse, erfaring, kreativitet og utvikling. For at skolen skal fremstå som lærende må de bestå av individer som har evnen til, og samtidig er villige til å lære. Dette blir gjeldende på individ- og gruppenivå, samt i forholdet mellom disse. Peter Senge (1991 i Jacobsen, 2004) trekker frem viktigheten av å skape en lærende organisasjon. For å få til dette må det skapes et miljø med tillit og trygghet. Videre må man tenke i systemer, noe som vil si at man må se på skolen som en helhet der delene er avhengige av hverandre. Målsetningen med strategi O her er å sette individers evne til å lære, samt gruppers evne til å kommunisere og lære i fokus.

### **5.1.2 Ledelse og ledelsens rolle i endringsprosesser**

Ledelse innunder strategi O tillegges ikke mindre vekt enn innunder strategi E, men ledelsens rolle blir en helt annen. I stedet for at ledelsen er den gruppen som utvikler og gjennomfører endringer, settes det her fokus på ledelse som skaper engasjement blant ansatte i organisasjonen. Ledelsen må her legge til rette for at det er de ansatte selv som utvikler løsninger de kan anskaffe et eieforhold til. Dette kan knyttes til det rektor B fortalte om engelsklæreren som i utgangspunktet var skeptisk til den fysiske

aktiviteten inn i fag. Men gjennom å legge til rette for gode erfaringer og egne løsninger på tilnærmingen til fag og fysisk aktivitet ble eieforholdet styrket. Med slike prosesser blir de ansatte, og ikke den formelle toppledelse, den sentrale drivkraften i endringsarbeidet. Det finnes flere grunner til å anta at en slik strategi vil være det beste for skolen. Først og fremst må det påpekes at det er de ansatte som befinner seg på det operative plan, som dermed best vet hva som er de mest sentrale problemene, og samtidig sitter på et register for å løse disse problemene. Videre vil en lederstil som fremmer de ansattes tanker og atferd føre til at man oppnår flere perspektiver rundt endringen. Gjennom dialog og åpen utveksling av informasjon kan man få frem nyanserte bilder av både problemer og løsninger.

Poenger som dette knytter seg opp til analytiske prosesser rundt endringens grunnlag, og man finner ofte ut at endringsprosessen er enklere å gjennomføre dersom ledelsen slipper å utføre den på egenhånd. Dette beskriver det skolen har vært i gjennom i etterkant av intervensjonen, når skolen gikk over i fase to. Gjennom åpning for deltakelse og innflytelse i beslutningsprosesser kan beslutninger ofte tillegges større legitimitet. Som vi vet er motstand mot endring et sentralt fenomen i endringsarbeidet, og med en slik strategi kan motstanden holdes tilbake. Motstanden ved denne endringen har ikke vist seg som sterkere enn i det som beskrives av Jacobsen som fase to. Denne fasen beskriver en passiv motstand der lederen oppfatter noe negative holdninger og kritiske synspunkter på endringen. At motstanden aldri har vist seg som sterkere kan knyttes til en tilnærming basert på strategi O.

### **5.1.3 Endringens innhold**

Endringens innhold i forhold til strategi E vil ha fokus på de formelle elementene som struktur og koordinering. Selv om vi vet at formelle og uformelle elementer går inn i hverandre, forklares det her at man bør starte endringer i strategi og struktur, før man senere bør tar tak i kulturelle endringer. For det første er det de formelle elementene man som leder kan kontrollere. Ved oppstarten av intervensjonen var det en slik strategisk tilnærming som gjorde seg gjeldende, og en slik tilnærming viser seg effektiv på den revolusjonære delen av endringen. Her er det flere formelle virkemidler som lederen må fokusere på. Ny teknologi kan anskaffes, arrangering av kursing og tilleggsutdanning kan gjennomføres, strukturer kan vedtas endret, og mål og strategi kan utformes. Strukturer og mål fungerer som normative standarder, noe

som er bestemmende for hvilken atferd en organisasjon ønsker (Jacobsen, 2004). Rundt dette ser vi arbeidet med fag- og timefordeling, nye verktøy i forhold til den pedagogiske tilnærmingen og et målsetningsarbeid basert på daglig fysisk aktivitet som et utspring av strategi E.

Strategi O baserer seg igjen på at det er menneskene i organisasjonen som settes i fokus. Fokuset flyttes fra mer formelle elementer som struktur, strategi og systemer til mennesker og menneskelige relasjoner. Vi kan knytte strategien til en mer HR-relatert ledelsesform (Bennis, 1969 i Jacobsen, 2004). Enkelte betegner en slik tankegang som en utdanningsstrategi, og på individnivå har tiltakene ofte dreid seg om rene opplærings tiltak, samt det å utvikle mer personlige egenskaper i å forholde seg til andre.

Innenfor organisasjoner har ofte tiltak knyttet til strategi O rettet seg mot å endre kulturelle elementer. Her kan symbolske virkemidler ha god effekt for utviklingen. Fysiske symboler, historiefortelling med et spesielt verdimesig innhold og etablering av myter, helter og heltinner som formidler spesielle normer og verdier er da viktige tiltak i en slik strategi. Grunnlaget for slike endringer er antakelsen om at varig endring må komme innenfra den enkelte. Man kan prøve å iverksette formelle endringer så mye man vil uten at den vil lykkes før man tar tak i menneskenes indre (Jacobsen, 2004). Såkalte overflateendringer vil her ofte se ut som symbolske endringer der man opplever små forandringer i den faktiske atferden. Dette er en strategi som gjør seg gjeldende i en mer evolusjonær kontekst, der man videreutvikler endringen i nye retninger. Dette kan knyttes til den overgangen skolen hadde der de knyttet til seg fag for å legitimere den daglige fysiske aktiviteten, både internt og eksternt. Samtidig betyr ikke dette at strategien ser på strukturelle endringer uten betydning for helheten, men heller at formelle endringer må tilpasses den menneskelige kunnskap og de sosiale relasjoner som utvikles i organisasjonen.

#### **5.1.4 Planleggingsfasen**

Planlegging underlagt strategi E tillegger formell planlegging stor vekt. Endring i denne strategien er i de fleste tilfeller en lineær prosess. Sentralt her er strategisk analyse. Mål og tiltak må utarbeides som en følge av en nøysom analyse av organisasjonen. Her trekker man inn både interne forhold og omgivelsene. Gjennom dette anskaffer man seg en oversikt over mulighetsrommet som gir muligheter og

begrensninger i forhold til valg av strategisk tilnærming. Igjen ser man her en sterk knytning til det rektorene forteller om starten av prosjektet. Gjennom intervusjonen ble det lagt et klart forskningsdesign til grunn, som skolen skulle følge.

Videre peker begge rektorene på kompleksiteten og svakhetene i arbeidet rundt evalueringen av begge fasene i prosjektet. Foruten nasjonale prøver og interne trivselsgranskninger har skolen hatt få holdepunkter i forhold til evalueringsarbeidet. Dersom man skal se nærmere på interne forhold i en organisasjon benytter man seg ofte av en SWOT-analyse, noe som kunne vært et godt verktøy i denne sammenhengen. Her settes det fokus på momentene: styrker i organisasjonen (Strengths), svakheter i organisasjonen (Weaknesses), muligheter ut mot omgivelsene (Opportunities), og eksterne trusler mot organisasjonen (Threats). Etter at slike analyser er foretatt, velger man den grunnleggende strategi basert på denne. Skolen kan her bruke liknende analyseredskaper for å oppnå et større repertoar. Slikt analysearbeid med skriftlige planer i forhold til implementering av endring bør også formidles i organisasjonen (ibid). Dette medfører at man hele tiden kan gå inn å måle hvordan iverksettningstiltakene fungerer, samt at man kan justere dersom man ligger bak målsettingen. Uten slike planer kan endringer risikere å bli uoversiktlige, preget av kaos.

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. Denne strategien betrakter planlegging som en ikke-lineær prosess (ibid). Man ser at den 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 da 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 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 endringsklima i en helhetlig skole.



### **5.1.5 Motivasjon**

I forhold til motivasjon er de to strategiene ulike. Der strategi E trekker frem finansielle insentiver som en drivkraft ser heller strategi O på flere av de uønskede effektene man kan få gjennom penger som belønning. Det første og mest klassiske motargumentet for finansielle insentiver er at motivasjon kommer innenfra; en følelse av at man gjør noe som er spennende og utviklende for en selv (Herzberg, 2003 i Jacobsen, 2004). Det meste av forskning viser også at følelsesmessig tilknytning til endring og utvikling fører til mer konstruktiv og samarbeidende deltakelse. Igjen kan vi peke på engelsklæreren som gikk fra å være en passiv motstander til en produktiv og engasjert ansatt i forhold til prosjektet. Et slikt utgangspunkt setter premisser for hvordan man bør gå frem for å motivere mennesker til å medvirke til endring. En mulighet er å understreke unike muligheter som må utnyttes (Jacobsen, 2004). Videre må de som jobber i skolen gis en følelse av at de er medeiere i endringsprosessen. Den vanligste metoden for å motivere på denne måten er å prege endringen av bred deltakelse, delegasjon av myndighet og mulighet for den enkelte til å påvirke retningen på utviklingen (ibid). Dette kan både knyttes til ledelsens bruk av en horisontal strukturell samordning, der det ble gitt pedagogisk frihet til lærerne i prosjektet, og god HR-ledelse som påpekt i analysekapittelet.

Jacobsen peker også på symbolske belønninger som middel til utvikling fremfor materielle. Her kan skolen ha seremonielle tilstelninger eller ritualer i forbindelse med oppnåelser av spesifikke atferdsmønstre eller resultater. Fokuset på indre motivasjon betyr heller ikke at finansielle eller materialistiske insentiver er helt uten betydning. Det ser derimot ut som disse insentivene er mindre egnet som drivkrefter over tid (ibid). For å forebygge motstand i skolen bør heller ikke motivasjonsfaktorene endres etter at en endring er foretatt, dette være seg materielle eller symbolske belønninger.

### **5.1.6 Skolens bruk av konsulentvirksomhet**

Organisasjoner som gjennomfører planlagte endringer benytter seg av konsulenter i de aller fleste tilfeller. I forhold til strategi E beskrives konsulentvirksomheten som fremtredende, der den har fått en ekspertrolle (ibid). Fordelene med et slikt tiltak er at konsulentene ofte har et mer objektivt og fritt syn på organisasjonen og de er spesialister på det området de skal endre. I dette prosjektet har konsulentvirksomheten blitt gjennomført av folk med ansvaret for intervensjonen. Dette trekker rektorene

frem som viktige bidragsytere, spesielt i fase en; den tiden intervensjonen varte. Objektiviteten konsulentene kommer inn med gjør at de ofte er i bedre stand til å analysere, diagnostisere og ikke minst å løse oppgavene organisasjonen står ovenfor. Det er viktig å påpeke at denne strategien ikke nødvendigvis ønsker å bruke konsulenter til hele endringsprosessen, men også til mindre deler eller faser av prosessen. Ideen med å implementere daglig fysisk aktivitet i barneskolen hadde nok ikke hatt en slik virkning dersom de ansvarlige for intervensjonen ikke hadde forespurt skolen om å kunne gjennomføre prosjektet.

Det må også nevnes at det er akseptert å benytte seg av konsulenter selv med et utgangspunkt i strategi O. Men dersom man benytter seg av konsulenter i organisasjonen med en slik strategi vil disse få en helt annen rolle. Med denne strategien kan vi definere tre ulike beskrivelser av hva konsulentenes rolle er (ibid). Som prosessdesigner skal konsulenten ikke gå inn på innholdet i det som skjer i de ulike grupper i organisasjonen, men legger kun opp rammer slik at organisasjonen selv skal løse problemene på en systematisk måte. Dette kommer til syne når skolen gjorde intervensjonen til sitt eget fullskalaprojekt. Videre kan man som konsulent fungere som en prosesshjelper der den bistår i selve problemløsningen. Dette kan være som ordstyrer i diskusjoner, observatør i drøftinger eller en personlig rådgiver. Dette har foregått gjennom at ledelsen i intervensjonen har gjennomført videre oppfølging av implementeringen av fullskalaprojektet etter intervensjonens slutt. Til sist kan man bruke konsulenter som prosessvedlikeholder, der rollen går ut på å sørge for at prosessen ikke stopper opp. Dette kan skje gjennom overvåkning av hele prosessen og lete etter forhold som truer prosessens kontinuitet (ibid). Med dette ser vi at kravene til konsulentenes fagkunnskap tones ned, mens deres prosesskunnskap og ferdighet til å samhandle med andre mennesker blir viktige. I stedet for å skape løsninger for organisasjonen skal konsulenten sette organisasjonen i stand til å løse problemene selv. I dette prosjektet har skolen altså først vært avhengig av at konsulentvirksomheten har hatt egenskaper med utgangspunkt i strategi E i intervensjonen. Deretter har skolen benyttet seg av konsulentenes egenskaper med utgangspunkt i strategi O i forbindelse med videreutviklingen av daglig fysisk aktivitet som et fullskalaprojekt.

## 6 Oppsummering

### 6.1 Implementering av daglig fysisk aktivitet i barneskolen

I denne delen vil jeg først trekke frem de viktigste momentene som har kommet frem gjennom analyse og diskusjon rundt problemstillingen:

*Hvordan kan man som rektor tilnærme seg strategisk arbeidet med å implementere 30 til 60 minutter daglig fysisk aktivitet i barneskolen?*

Her vil jeg se kort på rektors rolle i skolen, og viktigheten denne rollen har i et endringsarbeid. Til slutt vil jeg koble dette opp mot et skolepolitisk perspektiv og se på fysisk aktivitet som læringsverktøy i arbeidet mot en bedre skole.

### 6.2 Skolelederens rolle i arbeidet mot en bedre skole

Først og fremst vil jeg peke på viktigheten av rektors strukturfokus rundt denne endringen. Som rektor B påpekte det: ”*Strukturen kan du ikke gå vekk i fra. (...) La oss kalle det 100 prosent viktig da*”. Her ble det først presisert en grundig bearbeiding av fag- og timefordeling med bakgrunn i en vertikal samordning og en strategisk tilnærming basert på strategi E. I en slik implementeringsprosess bør ansatte med sterk kompetanse på kroppsøving tilknyttes i startfasen. Videre bør man gradvis skape nye team der ansatte med andre fagkompetanser blir sterkere knyttet til prosjektet for å oppnå en faglig legitimering av daglig fysisk aktivitet. En horisontal samordning bør da benyttes for å legge til rette for utøvelse av en mer HR-perspektivert ledelse for å fastsette ny læringskultur basert på fysisk aktivitet som læringsverktøy.

Videre vil jeg påstå at en tydelig HR-ledelse har stor betydning for et slikt endringsarbeid. Rektor A fortalte: ”*Jeg tilsetter alltid folk som har basisfagene i tillegg til kroppsøving. Det er fordi at da kan jeg bygge relasjoner med en gang, som jeg ellers ikke ville fått til*”. I forhold til en slik endring er det viktig å ansette rette personer i de rette rollene. At lederen her er selektiv gir grunnlag for bedre måloppnåelse ved endringen. Videre bør man gi større myndighet til de ansatte, der de ansatte får utprøve sine kunnskaper og ferdigheter. Vi ser her en sterk knytning til strategi O. Dette kan gi grunnlag for sterke symbolske virkninger, noe som fremmer læringskulturen.

Som et tredje hovedmoment vil jeg trekke frem bevisstheten rundt tidsperspektivet i forhold til endringens drivkrefter og innhold. Lederen bør her operere med ulike tidsperspektiver mot ulike deler av endringen, både i forhold til strukturen og de ansatte i et politisk organisasjonsperspektiv. Dette medfører en flytende bruk av ulike strategiske tilnærminger. Hovedpoenget er at man bør ” (...) *inn i driftsfase ganske fort*”, som rektor B forklarte. Her bør man fokusere på endringens drivkrefter og innhold i forhold til endringens effekt. Dette gjør seg gjeldende i et revolusjonært tidsperspektiv i begynnelsen av prosjektet og et evolusjonært tidsperspektiv i gjennom prosessen.

Skolelederen skal både vise lederskap ovenfor ansatte og fungere som en inspirator ovenfor lærere og elever (Johannesen og Olsen, 2008). I endringsprosesser som omfatter hele skolen vil måloppnåelsen være betinget av hvordan rektor frembringer kreativitet, utvikler relasjoner og skaper gode kommunikasjonsklima. Alt dette med bevissthet over ulike perspektiver på skolen og momenter ved endringsprosessen (Skandsen et al., 2011). Her må rektor forholde seg til indre og ytre påvirkninger i ulik grad, der både ansatte internt, samt ulike grupper på ulike samfunnsnivå fungerer som påvirkningsagenter.

Knytter vi stortingsmeldingenes fokus på fysisk aktivitet til den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet, tror jeg at man på en bedre måte vil klare å oppnå målsetningen om ”*å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*” (Kunnskapsdepartementet, 2006b: 2). Gjennom rektorenes refleksjon over egne erfaringer og subjektive fortellinger vil jeg påstå at skolen på en bedre måte klarer å tilnærme seg det meningsseekende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske gjennom sin særegne pedagogiske tilrettelegging for læring. Læreplanverket omhandler tross alt de overordnede målene for skolens virksomhet (Tiller, 1989; Bjørnsrud, 2009). Det å bruke fysisk aktivitet som et læringsverktøy i skolen fremmer prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering. Dette vil gi en stor gevinst i forhold til arbeidet med å utvikle individet i gode læringsklima og -fellesskap.

Espen Næss Lund.

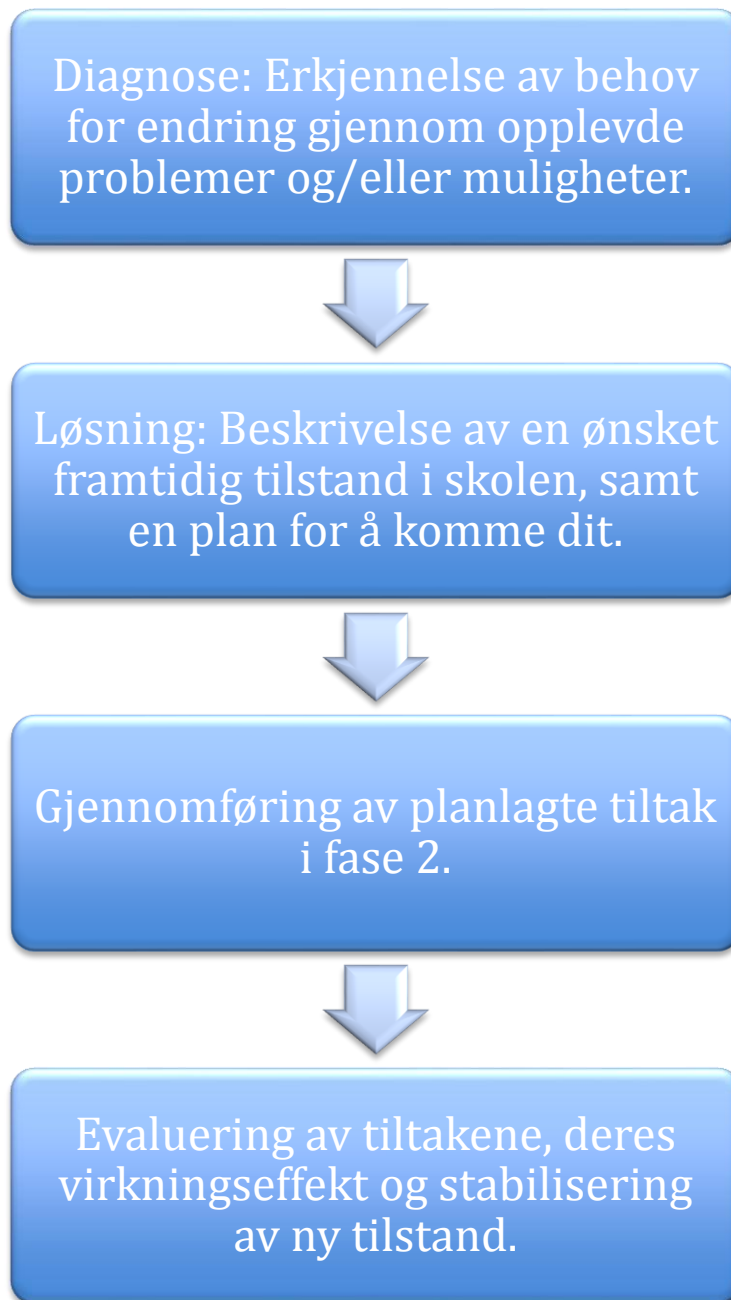
18. desember, 2012.

## Litteraturliste:

- 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.
- Bjørnsrud, H. 2009. *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. 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*.  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Radgivingsgruppa\\_%20fysiskaktivitet200809.pdf](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](http://www.regjeringen.no/Upload/HOD/Vedlegg/Handlingsplan_2005-2009.pdf)  
Hentet: 18.12.12.
- Fløgstad, T. R. Og Helle, G. 2007. *Helhetlig skoleutvikling – Fra kenguruskole til lærende organisasjon*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Grøterud, M. Og Nilsen, B. S. 2001. *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal akademisk. 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> Hentet: 18.12.12.
- Hovland, N. P. 2008. *Entreprenørskap og innovasjonsledelse*. Cappelen Damm. Oslo.
- Jacobsen, D. I. 2004. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget. Bergen.

- Jacobsen, D. I.; Thorsvik, J. 2002. *Hvordan organisasjoner fungerer – Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Johannesen, J.-A. Og Olsen, B. 2008. *Skoleledelse – Skolen som organisasjon*. Fagbokforlaget. Bergen.
- 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](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no) Hentet: 18.12.12.
- Kunnskapsdepartementet. 2007. *Stortingsmelding nr. 31. Kvalitet i skolen (2007/2008)*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2010/2011. *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
- Lillejord, S. 2003. *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Lægdene, Ø. (red.) 2000. *Skolekultur i fokus*. Høyskoleforlaget. Kristiansand S.
- Skandsen, T.; Wærness, J. I.; Lindvig, Y. 2011. *Entusiasme for endring – En håndbok for skoleledere*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Skogen, K. Og Sjøvoll, J. 2010. *Creativity and Innovation – Preconditions for entrepreneurial education*. Tapir Academic Press. Trondheim.
- Thagaard, T. 1998. *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Tiller, T. 1989. *Ledelse i en skole i utvikling*. TANO. Oslo.

## Vedlegg 1:



Jacobsen, 2004:20.

## Vedlegg 2:

1. Organisasjonens eksistens er avhengig av målsettinger og oppnåelse av disse.
2. Yteevne og effektivitet øker gjennom spesialisering og hensiktsmessig arbeidsfordeling.
3. Hensiktsmessig samordning og kontroll sikrer god funksjon mellom individer og ulike team.
4. Organisasjonen fungerer best når personlige preferanser og eksternt press holdes under kontroll gjennom rasjonell styring og ledelse.
5. Strukturene må utformes slik at de passer inn under de forhold organisasjonen til en hver tid fungerer under.
6. Problemer og forskjeller i yteevne skyldes strukturelle mangler som kan løses gjennom analyse og omstrukturering.

Bolman og Deal, 2009:73.



### Vedlegg 3:

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.

Bolman og Deal, 2009:150.

#### **Vedlegg 4:**

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 fram gjennom forhandlinger og kompromisser mellom ulike interessegrupper som alle jobber mot sine interesser.

Bolman og Deal, 2009:226-227.

## Vedlegg 5:

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 (ibid).

Bolman og Deal, 2009:287.

## **Vedlegg 6:**

### **Daglig fysisk aktivitet i barneskolen**

#### **Intervjuguide**

##### **Innledende spørsmål:**

##### **Intervensjonen:**

- Hvordan startet arbeidet med å implementere prosjektet?
  - Ideen bak
- Hva gjorde at du ønsket å iverksette en slik endring i din skole?/Hva gjør at du ønsker å opprettholde/utvikle en slik endring som er gjort?
  - Målsetting og visjon

##### **Hovedspørsmål:**

##### **Fire fortolkningsrammer:**

- Hvilke strukturelle konsekvenser vil du trekke fram som viktig i forbindelse med endringen?
  - Grep knyttet til struktur i organisasjonen
  - Team, grupper, samarbeid
  - Kontroll, samordning, ekspertise
- På hvilken måte kan en slik endring utvikle de ansatte? Og hvordan kan ansatte utvikle organisasjonen?
  - Hva er ditt syn på de ansattes verdi i forbindelse med en slik endring?
  - Kan du peke på noen elementer som er viktige for at de ansatte utvikler seg selv?
    - Medbestemmelse, myndighet, mangfold, utskiftninger
- Hvilke kamper må kjempes for å igangsette og gjennomføre en slik endring i et ”politisk lys”?
  - Internt og eksternt
  - Konflikter og motstand

- Løsning av disse
  - Ressurser og makt
    - Motsetningen av knappe ressurser og interesser hos ansatte
- Hvordan kan en symbolsk tilnærming trekke i retning av ønsket tilstand?
  - Seremonier, ritualer, historier
  - Hva vil du peke på som viktig for ledelsen i en slik sammenheng?

### **Skolekultur:**

- Hvordan vil du beskrive kulturen i din skole?
  - Forankret noe sted?
  - Betydning for endringsarbeidet?
- Hvilke deler av skolekulturen er viktige i forbindelse med implementering av daglig fysisk aktivitet?
  - Ansatte, ledelse, elever
  - Hvordan kan en analyse av kulturen være til hjelp for endringen?
    - Styring i/av skolen
    - Utvikling av organisasjon (handlingsrommet som oppstår)

### **Ledelse av endring:**

- Hvordan var den analytiske tilnærmingen til endringen?
  - I form av ulike faser? Planlagt, syklusbasert, evolusjonær, maktkamp, tilfeldighet?
  - Planlagt endring?
    - Diagnose, løsning, gjennomføring, evaluering
  - Hvor viktig var det at intervensjonen varte i tre år?
- Kan du greie ut om det du ser på som endringens drivkrefter?
  - Brukergruppen, nye læremåter, sentrale bestemmelser, mediefokus, kultur, annet press?
- Kan du fortelle om opplevelsen av tidsressurser og eventuell motstand?
  - Internt/eksternt
  - Grad av motstand
- Seks konkrete spørsmål knyttet til Jacobsens strategier for endring:
  - Hva slags målsetting lå til grunn for endringen?

- Hva slags rolle hadde den formelle ledelsen?
- Hva var innholdet i endringen?
- Hvordan ble endringen planlagt?
- Hvordan utvikles motivasjon for endring?
- Hvordan skjer bruken av konsulentvirksomhet i prosessen?
  - Bakgrunn i strategi E og O

**Avsluttende spørsmål:**

**Generelt:**

- Hva skapte din holdning til en slik endring?
- Kan du peke på egne motivasjonsfaktorer i arbeidet med endringsprosessen?
- Hvordan opplever du faktoren av suksess gjennom evalueringer av endringen?
- Tror du dette er gjennomførbart på en hvilken som helst skole ellers i landet
  - Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Dersom du skal trekke frem noen elementer som er særs viktige for å oppnå suksess med en slik endring, hva vil du trekke frem?
- Ser du for deg en fortsettelse?
  - Hvordan kan dagens tilstand utvikles videre?
- Har du noe å tillegge som du føler vi ikke har kommet inn på?



## Vedlegg 7:

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med bacheloroppgave

#### **-Skoleledelse og fysisk aktivitet i skolen-**

Jeg er bachelorstudent i Idrett og kroppsøving ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og holder nå på med den avsluttende bacheloroppgaven. Temaet for oppgaven er skoleledelse og fysisk aktivitet, og jeg skal undersøke hvilke strategiske tilnærminger skoleledere kan gjøre for å implementere daglig fysisk aktivitet i skolen. Jeg er her interessert i å finne ut om det er sammenheng mellom eksisterende organisasjons- og ledelsesteorier og suksessfull og fungerende praksis.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju skoleledere med erfaring fra implementering av fysisk aktivitet i barneskolen. Spørsmålene vil dreie seg om bakgrunnen for implementeringen, skoleledelse, organisasjonsteori og endring/utvikling av skolen. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi er blitt enige om å gjennomføre intervjuene på din skole i løpet av uke 42.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene tilintetgjøres når oppgaven er ferdig og levert, 19.12.12.

#### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur: ..... Telefonnummer: .....