

Livsmestring i Norske klasserom

Fra idè til virkelighet – i et lederperspektiv.

Nanne Aannerud, kandidat nummer 5

Masteroppgave i utdanningsledelse, PED-3902, Vår 2019



Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Livsmestring i Norske klasserom.	3
1.4	Sommerlund skole i utvikling.....	4
1.5	Tidligere forskning	6
1.6	Oppgavens oppbygging	7
2	Teoretisk rammer:	7
2.1	Ledelsesperspektiv.....	7
2.1.1	Ledelse som kunst og vitenskap.....	8
2.1.2	Lede lærers læring:	10
2.2	Skolen som lærende organisasjon:	12
2.3	Implementering.....	13
2.4	Translasjonsteori.....	15
2.4.1	Translasjonsteoretisk syn på kunnskapsoverføring.....	15
2.5	Dekontekstualisering	16
2.6	Kontektualisering.....	16
2.6.1	Oversettelsesregler: Modus og regler.....	16
2.6.2	Oversettelseskompetanse	17
3	Design og metode.....	18
3.1	Aksjonsforskning:.....	19
3.1.1	Planlegging av struktur i aksjonsforskningen:	20
3.2	Metoder for innsamling av data.....	22
3.2.1	Fokusgruppeintervju.....	22
3.2.2	Observasjon og forskerlogg	24
3.3	Kvalitet i datainnsamling.....	26

3.3.1	Validitet og reliabilitet:	26
3.3.2	Utvalg	27
3.4	Rollen som aksjonsforsker i egen organisasjon og etiske betraktninger.	28
3.4.1	Etiske prosedyrer	30
3.5	Fremgangsmåte og analyse av data	30
3.5.1	Kritisk blikk på aksjonene:.....	33
4	Forskningsfasene / aksjoner	34
4.1	Aksjon 1: Forberede og forankre LINK hos deltakerne	35
4.2	Funn etter analyse av aksjon 1	36
4.3	Aksjon 2: Iverksetting av LINK	37
4.4	Aksjon 3: Øving på LINK i praksis	40
4.5	Aksjon 4: Implementere LINK inn i skolehverdagen	42
4.6	Oppsummering av 4 aksjoner:.....	45
5	Drøfting	45
5.1	Læreres respons på ideen LINK.	45
5.2	Hva må til for å lede implementering av LINK på Sommerlund skole.....	52
5.3	Oppsummering og avslutning:.....	56
6	Referanseliste	57
7	Innholdsliste for vedlegg.....	i
7.1	Vedlegg 1: Forskningskart over aksjoner, LINK	ii
7.2	Vedlegg 2: Pedagogisk plattform (strukturer i LINK)	iv
7.3	Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju 1, 2 og 3	v
7.4	Vedlegg 4: NSD sin vurdering	vi
7.5	Vedlegg 5: Informasjonsskriv til deltakerne	vii

Forord

Jeg har vært musiker i mange år og en av mine store fasinasjoner er hvordan samme stykke musikk kan tolkes og fremføres på så utrolig mange forskjellige måter avhengig av menneskelig kontekst. I musikkens verden snakker vi om musikalsk frihet. Noen ganger kan denne friheten være med å skape et fantastisk produkt som viser stykket fra en ny side mens andre ganger kan samme frihet føre til det stikk motsatte.

Å skape musikk handler om samspill. Samspill mellom frekvenser i hver tone og mellom mennesker som har egenskaper og ferdigheter til å forstå og skape musikk.

Aksjonsforskning handler også om samspill og slik jeg ser det er det mange fellestrekk mellom det å være musiker og det å være aksjonsforsker. Som aksjonsforsker var jeg avhengig av et godt samspill for å kunne forbedre og endre praksis. Jeg var avhengig av et tett og godt samarbeid med menneskene i organisasjonen. Aksjonsforskning handler om å gjøre gode endringer sammen. Etter min første erfaring som aksjonsforsker har jeg blitt enda mer ydmyk for hvor viktig rolle alle i skolen har og hvor sårbart det kan være hvis samspillet ikke er bra. For meg har verdien i ordet «VI» økt i takt med aksjonsforskningsperioden.

Jeg vil takke Sommerlund Skole for at jeg har fått være aktiv forsker i egen organisasjon og for at dere delte erfaringer med meg. Jeg vil rette en spesiell takk til fokusgruppen som tok seg tid til å dele ekstra mye. Takk Solrunn for forståelse og tilrettelegging. Takk til mine med-ledere for støtte og engasjement. Takk til min unge, spreke mor, som har laget lunsj ,middager og sørget for at jeg kunne fokusere på oppgaven. Tusen takk Rune, for at du ordnet det slik at hverdagen ble god og for at du holdt ut med mine lette frustrasjoner, og mitt fravær (ikke nødvendigvis fysisk☺). Til barna mine: dere har vært så tålmodige og jeg lover å sette av masse tid til dere. Til sist må jeg få takke min fantastiske veileder Torbjørn Lund, som tålmodig og stødig veiledet meg gjennom denne oppgaven.

Takk!

1 Innledning

«Skolens doble samfunnsoppdrag – med både danning og utdanning – er viktigere enn noen gang», sier Torbjørn Røe Isaksen¹(Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal gi den enkelte elev mulighet til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse som trengs for å mestre livet sitt. Skolen skal legge grunnlag for at den enkelte elev utvikler holdninger og verdier som er i tråd med formålsparagrafen² (Stray, 2018).

I opplæringslovens formålsparagraf §1-1(1998, §1-1) beskrives dette slik:

« Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet ³»

I den nye overordnede delen beskrives tre tverrfaglige tema som skal i fremtiden skal bidra til at elevenes utvikling av forståelse og evne til å se sammenheng på tvers av fag. De tre tema som beskrives er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og livsmestring og folkehelse (kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) Det siste tverrfaglige tema tar denne oppgaven utgangspunkt i.

Omfanget av selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager øker blant både gutter og jenter i alderen 13-17 år (Bakken, 2018⁴). Andelen elever som trives i skolen har gått ned med over 2 prosentpoeng på ungdomsskolene siden 2012 (Ibid). På Sommerlund skole, en skole for elever fra 1 – 7.trinn, sees en økning i sosiale og psykiske utfordringer hos elever de siste fem årene. Ledelsen ved skolen og skolens lokale ressursteam opplever i økende grad henvendelser som handler om elevers psykososiale utfordringer i skolehverdagen. Lærere møter elever som sliter med skolevegring, selvskadning, mobbing eller angst. Lærerne på skolen etterlyser verktøy for å kunne jobbe forebyggende rundt psykisk helse og for å

¹ Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/> 24.11.2018

² Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/oktober/skolens-samfunnsmandat/> , 24.11.2018

³ Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 , 03.05.2019

⁴ hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater> 12.05.2019.

håndtere situasjoner som oppstår på en god måte. Inntil nylig har det vært opp til den enkelte lærer å håndtere situasjoner som dukket opp. Skolen har kjent på mangel på kompetanse og verktøy til å hjelpe elever og lærere i skolehverdagen.

I 2020 står vi ovenfor endring av læreplanene. Skolen står på nytt ovenfor nye utfordringer for å imøtekomme disse endringene. Mens Røe Isaksen snakker om skolens doble samfunnsmandat, vet vi at den totale kunnskapsmengden om skolen som organisasjon har blitt veldig omfattende og det kan være vanskelig å vite hvordan man kan bruke denne kunnskapen inn i endring av praksis (Jensen 2016, s.13). På Sommerlund skole har vi bestemt oss for å forberede oss på endringene som kommer, gjennom et etterlengt kompetanseløft på det tverrfaglige tema «livsmestring og folkehelse».

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Jeg har hørt om et undervisningsopplegg som tar for seg Livsmestring I Norske Klasserom (LINK). Det virket veldig bra. Hadde ikke det vært noe for oss?»

Det var i et møte med skolens utviklingsgruppe (SKUT) på Sommerlund skole, dette utsagnet kom fra en av lærerne i gruppen. SKUT består av rektor, meg selv som er fagleder, to lærere og pedagog i skolefritidsordningen på skolen. Hver uke har gruppen faste samarbeidsmøter om ulike tema som skal ruste skolen til å drive fremtidsrettet og godt utviklingsarbeid. På dette møtet var tema, den overordnede plan og fagfornyelsen. Det var i en samtale om folkehelse og livsmestring at en av lærerne i SKUT kom med utsagnet som er skrevet som sitat over. Etter å ha undersøkt LINK nærmere bestemte SKUT at skolen skulle starte med LINK. Et av argumentene som talte for LINK var at det var en gylden muligheter til at skolen kunne møte det tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse og samtidig forberede implementering av de nye læreplanene i 2020.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke nærmere hva som må til for å lede implementering av LINK som undervisningsopplegg inn i egen organisasjon, Som en tilnærming vil jeg undersøke hvordan lærere på Sommerlund skole opplever verktøyet i praksis.

For å finne svar på dette har jeg utarbeidet en problemstilling som fremmer spørsmål om hvordan implementeringen av LINK kan ledes.

Problemstilling: Hvordan lede implementering av LINK på egen arbeidsplass?	
Forskningsspørsmål 1 Hva er lærers oppfatning av hva som er betydningsfullt for at LINK skal bli en del av organisasjonen?	Forskningsspørsmål 2 Hvordan opplever lærerne på Sommerlund skole at LINK fungerer i praksis?

Figur 1: Fremstilling av problemstilling og forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene blir ikke utdypet videre i denne oppgaven men jeg har tatt de med meg inn i de ulike aktivitetene gjennom aksjonsforskningen.

1.3 Livsmestring i Norske klasserom.

LINK som undervisningsopplegg kan forstås som et eksempel på hvordan skolen kan arbeide med livsmestring. I forståelsen av livsmestring har jeg valgt å ta utgangspunkt i overordnet del 2.5.1 folkehelse og livsmestrings (Kunnskapsdepartementet, 2017) forklaring:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv⁵».

Livsmestring i Norske klasserom (LINK) er et undervisningsopplegg som handler om forebyggende psykisk helsearbeid, folkehelse og livsmestring (Linktillivet, 2017). LINK som undervisningsopplegg begrunnes i Ludvigsen utvalget sin uttalelse om å ha større fokus på psykisk helse og livsmestring fremtiden. Jeg har hentet et eksempel på dette fra NOU 2015:8 (s.20) som handler om sosial og emosjonell kompetanse som grunnlag for faglig læring som eksempel:

«I delutredningen vektlegger utvalget også en psykisk forståelse av selvregulering som betyr evne til å håndtere egne handlinger, følelser og tenking».

LINK har sitt utspring i en tragisk hendelse i en norsk skole hvor en lærer opplever å miste en av sine elever. Dette blir starten på utviklingen av LINK som undervisningsopplegg slik den

⁵ Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> 09.05.2019.

fremstår i dag. LINK er laget i samarbeid mellom lærere, helsesøstre i samarbeid med ansatte på Regional ressurscenter om traumatisk stress og selvmordsforebygging⁶ (RVTS Sør).

Som et ledd i forberedelse til implementering av LINK tok jeg i kontakt med RVTS sør. Der fikk jeg råd om å sette meg godt inn i lærerveiledningen til LINK. Lærerveiledningen og undervisningsopplegget ligger på www.linktillivet.no og er åpen for allmennheten. LINK er lagt opp som elevsamlinger i hele klasser eller grupper. Samlingene deles inn i 3 hovedtema: «følelesskolen», «Jeg og de andre» og «På godt og vondt». Hvert hovedtema inneholder 10 elevsamlinger. Til hver elevsamling er det laget forslag til gjennomføring (linktillivet, 2017).

Undervisningsopplegget LINK legger stor vekt på lærerrollen og hvordan lærer bør gå frem for å få en god opplevelse møte med LINK. Opplegget bygger på en pedagogisk plattform som består av faste ritualer og fast struktur (vedlegg 2). Dette beskrives som selve limet for timene (linktillivet, 2017). Uansett tema lærer velger å ha fokus på i en LINK time skal strukturen og ritualer være de samme fra gang til gang.

SKUT gruppen ble enige om å prøve undervisningsopplegget på alle trinn fra 1. til og med 7.trinn. SKUT hadde tro på at et felles fokus på livsmestring kunne være en suksessfaktor i implementering av ny idè. For å starte prosessen ble SKUT enige om at jeg skulle starte planlegging av implementeringen. Det ble min oppgave å sette LINK som idè inn i skolens allerede eksisterende planer. Som fagleder syntes jeg oppgaven var spennende men jeg visste også at min aktive deltakelse i planleggingsfasen kunne gjøre det utfordrende for meg å gå inn som forsker senere.

1.4 Sommerlund skole i utvikling.

I denne delen skal jeg forsøke å presentere Sommerlund skoles utvikling de siste 7 årene. Det kan være med å danne et bilde på hvordan skolen som organisasjonen er i stand til å ta imot nye ideer som LINK.

⁶ «RVTS Sør er et kompetansehevings- og formidlingscenter innen psykologiske traumer. De representerer et sammensatt fagmiljø som omsetter kunnskap til praksis gjennom kurs, programmer og formidlingsarbeid». (hentet fra: <https://rvtssor.no/dette-er-oss/om-rvts-sor/>, 20.01.19)

Sommerlund skole er en 1- 7 skole med over 300 elever. Skolen som organisasjon har endret seg en del etter at det kom ny ledelse for 7 år siden. Endringene handler blant annet om nye strukturer som har med skolens drift (vikarsystem), hvordan kompetansen i organisasjonen brukes, nye organiseringer på trinn og organisering av spesialundervisning. I tillegg har det vært endringer i organisasjonen på bakgrunn av eksterne krav og forventninger. Et eksempel på slike krav, og som har påvirket organisasjonen, er krav til skolen om å delta i Tromsøskolen i utvikling (TIU) som er en del av kvalitetsutviklingsplan for skolene i Tromsø kommune (2015 -2020⁷).

TIU startet i 2015 med å gi lederne i Tromsøskolene kompetanseløft i hvordan lede lærernes læring og lage gode arenaer for dette. Alle skoleledere i kommunen var forpliktet til å delta på samlingene i TIU. Samlingene var det lagt opp til forelesninger og samarbeid om oppgaver på tvers av skoler. Boken av Vivianne Robinson (2014) med tittelen «Elevsentrert ledelse» hadde en sentral rolle i dette arbeidet. Ledelsen på Sommerlund skole brukte Robinson som utgangspunkt til diskusjon rundt ledelsesbegrepet (viser til 2.1.2). Hvorfor det ble nettopp Vivianne Robinsons vinkling av elevsentrert ledelse forblir her et spørsmål. I 2016 fikk skolene beskjed om å opprette en utviklingsgruppe (SKUT). Den skulle være sammensatt av representanter av både lærere og ledelse. Skolene skulle sette av tid til samarbeid og inkludere SKUT i videre arbeid med TIU. Målet var at SKUT skulle lede utviklingsarbeidet på skolene. Å etablere SKUT endret Sommerlund skole på flere måter. SKUT endret blant annet grunnstrukturen for fellesmøter og arena for læring. Dette innebar at alle felles pedagogiske møter ble flyttet fra pauserommet og inn på klasserommene på skolen. I tillegg ble møtene som skulle gjennomføres i utviklingsarbeidet satt inn i en fast struktur som kalles «lærende møter» og som gjorde møtene forutsigbare og saklige. En annen viktig endring etter at SKUT ble etablert var at det dannet seg en ny forståelse av utviklingsarbeid på skolen. Tidligere var utviklingsarbeid mer eller mindre lederstyrt men det etter SKUT etableringen utviklet seg en samarbeidskultur mellom representanter av lærere og ledelse, som sammen leder utviklingsarbeidet på skolen. Dette gjorde at skolen som organisasjon åpnet seg for utvikling på en ny måte.

⁷ Hentet fra

<https://img8.custompublish.com/getfile.php/3065974.1308.effuecqrqd/KUP+til+publisering+på+hjemmesiden.pdf?return=www.tromso.kommune.no>

1.5 Tidligere forskning

Skolen som organisasjon i stadig endring og utdanning som fenomen har blitt en stadig viktigere konkurransefaktor både internasjonalt og individuelt. Dette fører igjen til økt behov for å kontrollere skolens kvalitet og elevers resultater (Blossing, Nyen, Soderstrom & Tønder, 2012). Spørsmål som gjentar seg i mediebildet er hvordan skolen og skoleledelse imøtekommer stadige endringer og et eksempel på et slikt innspill fra media er hentet fra Bedreskole (2017):

«I den pågående debatten om norsk skoles innhold og prosesskvalitet, inspirert av Ludvigsen-utvalgets innstilling og OECDs føringer, tegnes et omfattende endringslandskap for norsk grunnsopplæring»⁸ (Aas og Paulsen, 2017).

På vei inn i nye læreplaner og nye endringer tar skolen med seg erfaringer fra tidligere arbeid med reformer. Blossing et.al (2012) har gjort en omfattende evaluering av kunnskapsløftet – fra ord til handling – i perioden 2007 -2009. Dette i samarbeid med Fafo institutt for arbeidsliv -velferdsordning i Oslo og Karlstad universitet. Blossing et al (2012) har sett på skolers lokale organisering opp mot lærere og rektorers evne til å drive undervisning med høy måloppnåelse. Skolens evne til å kartlegge sine svakheter og styrker og iverksette tiltak er forhold tidligere forskning legger stor vekt på (ibid). Dette kaller Blossing et.al (2012) skolens forbedringspotensial og det handler om skolens evne til selvfornyelse som kollektiv kompetanse.

Blossing et al (2012) har i sin evaluering av kunnskapsløftet undersøkt områder som beskriver skolens forbedringspotensial. Dette gjennom fire ulike områder i skolens lokale organisasjon: infrastruktur, forbedringsprosesser, forbedringsroller og forbedringshistorie. Disse områdene ble undersøkt på 13 forskjellige skoler hvor Blossing et.al (2012) intervjuet lærere, rektorer, lærergrupper og elevgrupper. Det store bildet viste store variasjoner i den lokale organiseringen i skolene. Dette bekreftes av tidligere forskning (Ibid). Blossing et.al (2012) viser til tidligere forskning om at skolene bør ha to mål. Det ene handler om lærers undervisning og det andre om organisasjonens kapasitet til å drive forbedringsarbeid.

⁸ <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/a-lede-i-fremtidens-skole/> , hentet 08.03.2019.

Evaluering viser at skolene har en tendens til å fokusere på det første målet og undervurdere organisasjonens betydning for den enkelte – og selvstyrte lærer. Evalueringen trekker frem at skolen mangler systemer og struktur for å vise forbedringsprosessene i skolen som organisasjonen (Ibid). Å implementere nye ideer i et system som allerede gjennomgår stadige endringer kan være utfordrende. Dette må jeg ha med meg når LINK som idè presenteres.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Det første kapittelet gir en presentasjon av problemstilling og et oversiktsbilde på tema oppgaven handler om. Kapittel 2 presenterer det utvalgte teoretiske rammer som anvendes i drøfting av empiri. Kapittel 3 handler om aksjonsforskning som strategi og her presenteres metodene som er valgt for innsamling av data. I denne delen tar også for seg kvalitet i datainnsamling og aksjonsforskerens rolle og etiske betraktninger. Til sist i kapittelet presenterer jeg hvordan jeg har valgt å analysere datamateriell fra forskningen og kritisk blikk på aksjonene. Dette leder inn til kapittel 4 som presenterer de fire gjennomførte aksjonene og funn fra analysen. Etter hver aksjon presenteres funn som tas med inn i drøftingskapittel 5. Drøftingskapittel er delt inn i tre deler. Først drøftes funn opp mot lærernes respons, deretter mot spørsmål om ledelse som til slutt oppsummeres og svares det på problemstillingen.

2 Teoretisk rammer:

Teoretisk rammer kan her forstås som de teoriene jeg har valgt for å kunne belyse og drøfte samlet empiri på en slik måte at jeg finner svar på problemstillingen. Først presenterer jeg ledelsesteorier som kan forklare ulike perspektiver på ledelse. Deretter kommer teorier som knyttes til skolen som lærende organisasjon, implementering og til sist translasjon.

2.1 Ledelsesperspektiv

Parallelt med at det er økende krav til kvalitet i skolen har det utviklet seg en økende diskusjon om hvordan skolene skal organiseres og ledes (Irgens, 2016). I Meld.ST.19 gis det uttrykk for at det trengs tydeligere ledelse og at det bør legges vekt på å lede lærernes læring og utvikling av skolene til å bli mer lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s.13). På Sommerlund skole har ledelsen i samarbeid med SKUT startet prosesser med å lage strukturer og arenaer som kan fremme god læring.

Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness og Røvik (2015, s. 124) hevder at:

«Ledelse fremstilles som et mellommenneskelig, relasjonelt og prosessuelt fenomen».

Noe som innebærer at det innenfor gitte formelle rammer er rom for å utøve uformelle – og institusjonelt pregede prosesser (Christensen et.al, 2015). Ulike perspektiv på organisasjonen som helhet vil kunne legge føringer på hvordan leder mener organisasjonen bør ledes (Irgens, 2016). Jeg har her valgt to perspektiv på ledelse ut fra det Irgens (2016) kaller det toøyde perspektiv: det kunstneriske øyet og det vitenskapelige øyet. Jeg har valgt disse fordi de representerer to motpoler på ledelsesperspektiver som drøftingsgrunnlag i møte med problemstillingen.

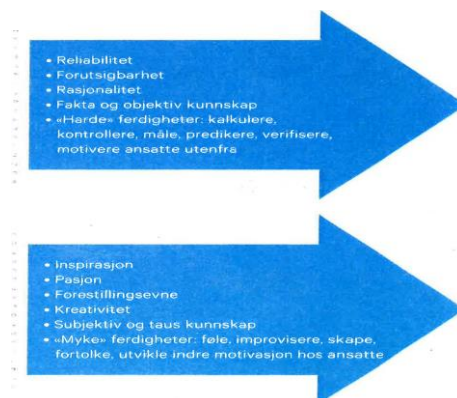
2.1.1 Ledelse som kunst og vitenskap.

I denne delen bruker jeg Irgens (2016) fremstilling av ledelse som kunst og vitenskap. Det finnes ulike kunnskapsformer for å forstå og forholde seg til verden på. De påvirker det vi ser og det vi «leter etter» som kunnskap. De er med på å forme oss i vår forståelse av verden. Hva som påvirker, er ifølge Irgens (2016) avhengig av hvilken tidsalder vi vokser opp i og hvilken utdanning vi har tatt. Irgens presenterer to slike forståelsesformer. En bygger på naturvitenskapen som representant for forståelsesform. Den andre er en kunstnerisk forståelsesform hvor humanistiske fag dominerer. Disse to retningene kan kjennes igjen i det instrumentelle og i det konstruktivistiske perspektiv på organisasjon og ledelse. Irgens (2016) presentere disse som «ledelse som vitenskap» og «ledelse som kunst».

Ledelse som vitenskap



Ledelse som Kunst



Figur 2: To øyne, to perspektiv, ulike ferdigheter (Irgens, 2016, s.328)

Ledelse gjennom det **vitenskapelige øyet** søker utelukkende mening og svar gjennom naturvitenskaplige tradisjon. Når det vitenskapelige øyet dominerer kaller Irgens (2016) dette for «harde» ferdigheter. Her tar det instrumentelle perspektivet over føringen. Ledelse i dette perspektivet kan bli redusert til beslutningstaking, administrative systemer, rapporteringer, budsjett og prosesser som handler om å måle, kartlegge, kvantifisere. Oppmerksomheten rettes mot overflatefenomener i organisasjonen.

Ledelse som vitenskap har sine røtter tilbake til det som kalles instrumentell ledelse. Det sees i stor grad i sammenheng med styring. Det har vært en endring i det instrumentelle perspektiv på ledelse og presset frem fra industritidens behov for styring og inn i dagens kunnskapsorganisasjoner. Nå handler det mer om tilretteleggende ledelse enn styring. En leder i kunnskapsorganisasjonen leder ikke bare mennesker som har mer kunnskap enn dem selv men de er avhengige av at medarbeiderne utvikler ny kunnskap i sin praksis.

Ledelse gjennom **det kunstneriske øyet** søker mening gjennom de humanistiske fag, kunstteori, kunstens logikk- og interessefelt. Dominans av det kunstneriske øyet, betyr at de de «myke» ferdigheter får komme i lederposisjon (Irgens, 2016). Gjennom dette perspektiv gis det rom for eksempelvis: kreativitet, kulturforståelse, samarbeid, kommunikasjon, møteledelse, «teambuilding», empati, konflikthåndtering og motivasjon. Her er pedagogisk ledelse viktigere enn administrasjon og dypfenomener får plass. utfordringer som dukker opp løses gjennom læringsprosesser og ikke gjennom til rutiner og prosedyrer (Irgens, 2016).

Ledelsesteorier basert på det kunstneriske og estetiske handler ikke bare om teknikk og vitenskap, men om artisteri og kunst. Teorien legger til grunn et konstruktivistisk ontologisk perspektiv. Dette handler om en forståelse av virkeligheten som subjektiv erfaring og hvor fortolkning er menneskeskapt og tar utgangspunkt i vår bevissthet. Persepsjon blir her sett i sammenheng med subjektive materialer som vi anvender i fortolkninger.. Ledelse forstås gjennom menneskelige adferd som følelser, språk eller lytting i tillegg til den tradisjonelle sammenheng mellom handling og samhandling. Ledelse her er en sansebasert måte å bygge kunnskap på og legger vekt på interaksjonen mellom leder og medarbeider.

Å lage en slik fremstilling av ledelse og dele dem i to ulike kategorier kan konstruere det Irgens (2016) kaller en «manikeisk felle». I en slik felle fremstilles verden som om det kun finnes alternativer som adskilte kategorier, som et «enten – eller». «Manikeisk» som uttrykk kommer fra en persisk profet som het Mani (ca.200 e.kr) som grunnla manikeismen (Ibid). I denne dualistiske religionen fremstilles verden fra et perspektiv om kategoriske alternative valg som representert av ulike motpoler, som for eksempel svart eller hvitt representerer. Hvis

skolen utvikler «mani» kan dette skje hvis skoleutvikling kun baserer seg på alternativer mellom for eksempel: «struktur og prosess», «ledelse og styring», regelføring og autonomi». I det toøydte perspektivet vil lærende ledelse og godt lærerarbeid utvikles. Dette vil utøves i spenningsfeltet mellom struktur og ustruktur og mellom frihet og styring (Irgens, 2016, s. 250). God ledelse bør bygge på kunnskapsgrunnlag fra både kunst og vitenskap hevder Irgens (2016).

I implementering av LINK leder jeg lærere på Sommerlund skole. Jeg har derfor valgt å se nærmere på teori på hva som skal til for å lede lærers læring.

2.1.2 Lede lærers læring:

Leithwood & Louis (2012) hevder at;

«Det er veldokumentert i storskalastudier at dersom skoleledere og lærere sammen institusjonaliserer kulturer og strukturelementer som fremmer samarbeidslæring og innovasjonsspredning, gir det et signifikant positivt bidrag på elevenes læring» (referert i Aas og Paulsen, 2017).

Dette støttes av Vivianne Robinson (2014) som på bakgrunn av forskning om betydning av skoleledelse i møte med elevens læring har skrevet boken «Elevsentrert ledelse». Robinsons fem «lederdimensjoner» handler om å sette mål, bruke ressurser strategisk, sørge for undervisning av høy kvalitet, lede lærernes læring og utvikling og sørge for et velordnet og trygt miljø (Robinson, 2014). Dimensjonene er representasjoner av fem hovedoppgaver i skoleledelse som gir utslag i elevens læring (ibid). Den dimensjonen som synes å ha best påvirkning er dimensjon fire som handler om å lede lærernes læring. Jeg har derfor valgt denne dimensjonen inn i denne teoridelen.

Robinson (2014) hevder at skoler som har ledere som fokuserer på lærerens læring og utvikling, får elever med bedre resultater enn hos ledere med fokus på de andre lederdimensjonene. En forklaring på dette mener Robinson (2014) kan være at ledere som direkte involverer seg i lærerens profesjonelle læring får med seg de utfordringer og de betingelser lærere trenger for å lykkes.

For at lederen skal kunne legge til rette for lærerens profesjonelle utvikling må leder vite hva hun skal fremme og rette fokus på. Ifølge flere forskere bør lærerens læring skje i nærhet til deres praksis (Postholm, & Rokkones, 2012). I tillegg er lærers autonomi viktig for at lærere skal kunne lære (ibid). Autonomi kan tas vare på ved at lærer selv får identifisere egne

læringsmål og gjennom refleksjoner over i kollegiale og selvstendige prosesser. Desimone (referert i Postholm & Rokkones, 2012, s.44) har kommet frem til fem kjennetegn ved læreres læring som bør være til stede hvis kunnskap og ferdigheter skal styrkes og det skal skje en forbedring av praksis. Den første handler om *innholdsfokus* og om å ha fagkunnskaper om hvordan elevene lærer. Den andre er å være i *aktiv læring* gjennom for eksempel å observere eller bli observert, etterfulgt av tilbakemelding og diskusjon. Et tredje kjennetegn er *sammenheng* og handler om at innhold i lærers læring henger sammen med lærerens forkunnskaper og overbevisning. *Varighet* er det fjerde kjennetegn og handler om utviklingsaktiviteter bør ha en viss varighet. Det siste kjennetegn er samarbeid og regnes som en viktig faktor for utviklingsarbeid. Her handler det om at lærere fra samme trinn eller skole får mulighet til å lære sammen. Desimones hevder at det ikke er tilstrekkelig å gi nok tid og rom til utvikling, men lærer må selv må ha en vilje til å lære (referert i Postholm og Rokkones, 2012). Det er viktig at lærere opplever at det stilles forventninger til forbedring og at disse fremmer kognitive, emosjonelle, holdningsmessige og motivasjonelle aspekter i profesjonell utviklingen av lærere (Ibid).

Robinson (2014) hevder at det å lede lærers profesjonelle læring blant annet handler om å bruke forskningsbevis om elevenes læring som grunnlag for den profesjonelle beslutning om hva som trengs av profesjonell læring. Leder bør finne ut hva som fungerer eller ikke i den profesjonelle læringen og om det er noe som bør endres for å forbedre undervisningspraksis (Robinson, 2014).

På bakgrunn av forskning er det også utviklet kjennetegn på effektiv profesjonell utvikling (Robinson, 2014). Et kjennetegn handler om å identifisere elevenes læringsbehov og analysere hva lærerne trenger å lære i møte med elevene. På Sommerlund Skole har det utviklet seg et økende behov fra elever med sosiale og psykiske utfordringer. Lærere på skolen har etterlyst et opplegg som kan hjelpe dem i møte med denne utfordringen. Å implementere LINK er et forsøk på å fremme profesjonell utvikling både ut fra signalene elever sender ut og analysere hva lærerne trenger å lære i møte med denne type utfordring.

Et annet kjennetegn Robinson (2014) fremmer er at leder sørger for mangfoldig læringsmuligheter for lærere. I likhet med elever trenger lærer mangfoldige muligheter til å lære og implementere ny kunnskap og nye ferdigheter. Forskning viser at lærer må ha læringsaktiviteter som henger sammen med det lærer skal lære (ibid).

Lærerens praksis befinner seg i skolen og for å forstå hvilken kontekst LINK som ide skal implementeres i, skal jeg videre forsøke å vise et bilde av skolen som lærende organisasjon.

2.2 Skolen som lærende organisasjon:

Irgens (2016) hevder at skolen kan forstås som en kunnskapsorganisasjon hvor kunnskap og læring er vesentlige oppgaver for de som arbeider der. I skolen har man særpreg og tradisjon på hvordan arbeidet skal utføres og i begrenset grad nedfelt i rutinebeskrivelser (Irgens, 2016). De som jobber på skolen er kunnskapsarbeidere og trenger tilstrekkelig frirom til å utføre arbeidsoppgavene sine. I en kunnskapsorganisasjon skal man reprodusere eksisterende kunnskap og drive kunnskapsformidling. Skolen jobber kontinuerlig med å forbedre undervisnings-, lærings- og samarbeidsformer. Skolen er en samfunnsinstitusjon preget av tradisjoner og særpreg, og hvor politiske myndigheter til stadighet initierer tiltak som skal gi skolen den kvalitet som bør forventes (Ibid).

Tidligere var syn på læring et individuelt fenomen og at det i liten grad påvirket andre mennesker. Et syn som etter hvert har endret seg til at man ser på læring som et resultat av samspill og at læring igjen påvirker samspill (Madsen, J. 2016). Begrepet lærende organisasjon anvendes i læreplanverket for kunnskapsløftet som betyr at skolen skal utvikle kultur for læring og kunnskapsutvikling hos lærere (her referert fra Rismark og Sølvberg, 2016, s.120). Skoleledelse skal lede «skolers kollektive læringskapasitet og utvikle profesjonsmiljøenes kompetanse gjennom organisatorisk læring» (Aas & Paulsen, 2017). Dette er et resonnement det er stor enighet om blant forskere. (Ibid).

Hva et individ lærer i en organisasjon påvirkes av hva de andre individene i organisasjonen kan og hvordan dette gjøres synlig. Et slikt syn fremmer en forståelse av at den enkelte individs læring avhenger av organisatoriske strukturer og prosesser (Blossing, Nyen, Søderstrøm & Tønder, 2012).

«Fokus på lærende organisasjoner antyder at det finner sted en læring som er noe annet og mer enn summen av individenes læring i organisasjonen» (Blossing et.al. 2012, s. 45).

Her forskyves perspektiv på læring fra individ til en større sammenheng og kontekst. Blossing, Nyen, Søderstrøm & Tønder (2012) hevder at det ikke bare er enkeltindivider som bærer på kunnskap men at kunnskap er sosialt situert. Læring skjer i stor grad i samhandling mellom individer. I et organisatorisk perspektiv, her som skole, vil det ikke være mulig å

forstå læringsprosesser og betingelser rundt disse uten å se dem i den kontekst de skapes i (ibid). Her handlet det om hvilken kontekst LINK skal innføres i. Videre handler det om få forståelse av hva som kan være viktig i implementering.

2.3 Implementering

Implementeringsbegrepet er komplisert og inneholder flere samspillende faktorer som skjer over tid. Forskere har vanskelig for å bli enige om en definisjon på begrepet og dette har også gjort det vanskelig å forske på feltet sier Roland (2015). Her presenterer jeg to av definisjonene på implementering som Roland (2015) har valgt. Den første er fra Fixsen et.al:

«...spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner (forfatters oversettelse)» (referert fra Roland, 2015, s.20).

Implementering handler om bevissthet på både intervensjon og implementeringsprosess. Intervensjonen handler kort beskrevet, «hva» som skal omsettes og implementering handler om «hvordan». Her handler det om at LINK skal inn i vår organisasjon og måten vi gjennomfører dette på. En annen definisjon som har en litt annen vinkel er Fullan (referert fra Roland, 2015, s.20):

«Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program or a set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change»

Her legges det vekt på implementering som prosess og har fokus på at det er noe nytt som møter de som mottar en endring. Selv om disse definisjonene er ulike, legges det vekt på å omsette idè, visjon, teori og aktivitet til praksis. Definisjonene er beskrivelse av prosessene som skjer når for eksempel LINK som idè skal omsettes til den virkelige verden (Roland, 2015).

Implementeringsprosessen kan deles inn i faser. På bakgrunn av metastudier er det utviklet modeller som beskriver de ulike faser i implementering. Her tar jeg valgt å ta utgangspunkt i Fixsen et al.s modell (referert i Roland, 2015, s.25-27). Den beskriver 6 ulike faser i en implementeringsprosess. Nedenfor beskrives modellen slik Roland (2015, s. 25 - 27) fremstiller den:

Fase 1, Utforskning og adopsjon: I denne fasen handler det om å undersøke alternative endringer som kan samsvare med et gitt behov og se nærmere på hva som kan passe inn i

organisasjonen. Her anbefales det å involvere personalet slik at de opplever å kunne påvirke beslutningsprosesser og etablere eierforhold til det som skal implementeres. I denne fasen bør det gis informasjon som gjengir sentralt innhold i det som skal implementeres. Det er viktig å ta seg tid i denne fasen og ikke forhaste seg for det kan lett oppstå uventede barrierer eller utfordringer før arbeidet er i gang.

Fase 2, Program/ Prosjektinstallasjon: I denne fasen handler det om å forberede organisasjonen på endringene. Her skaffer organisasjonen ressurser, setter av tid og arbeider kollektivt med innhold i endringene. Det viktig å danne realistiske forventninger, forankre idè og arbeide med lojalitet til endringsforsøk. Endringene bør forankres kommunalt for her kunne jobbe tett opp mot de kommunale føringer. Å være godt forberedt til implementering er en viktig faktor for å lykkes.

Fase 3, Innlede implementering: Her handler det om å innføre eller endre ferdigheter. Det er i denne fasen mye informasjon å forholde seg til og endringen skjer både kontekst i forhold til individet og det kollektive. I denne fasen kan angst, stress og usikkerhet oppstå, men også entusiasme og endringsvilje. En del endringsforsøk stopper opp i denne startfase. Dette kan handle om dårlig forankring av idè, at det er liten forpliktelse eller rett og slett fordi behovet i organisasjonen ikke samsvarer med det som ønskes implementert.

Fase 4, Full gjennomføring: Her gjennomføres en periode med øving og praksis, og ideelt sett integreres endringen mer og mer inn i de ansattes daglige praksis. Etter hvert som praksis blir akseptert vil dette bli en del av individet og organisasjonen. I denne fasen kan det dannes mestringsopplevelser, som igjen gir motivasjon for ny endring.

Fase 5, innovasjon: Denne fasen betyr at noe er endret og at det oppleves som en forbedring av praksis. Det er viktig at prosjektene evalueres godt og at resultatene brukes videre til utvikling.

Fase 6, Bærekraftig videreføring: Her handler det om å holde innholdet i endringen aktiv selv om implementeringsprosessen er avsluttet.

I analyse av datamateriell senere har jeg hovedfokus på de 4 første fasene og knytter dem opp mot de fire aksjonene som er gjennomført i denne forskningsperioden (viser til kap.4). For å ytterligere å forstå implementeringsprosessen har jeg valgt å se nærmere på translasjonsteori. Translasjonsteori forsøker å forklare hvordan ideer overføres mellom organisasjoner. I denne sammenheng handler det om overføring av en idè fra et konsept (LINK) til en skole.

2.4 Translasjonsteori

Oppfatning av ideer og praksis som oversettelse ble introdusert på 1990 tallet av skandinaviske forskere (Røvik, 2014). Det ble rettet oppmerksomhet på hvordan ideer spres mellom organisasjoner, på ulike steder og mellom ulike aktører. Røvik (2014) hevder at translasjonsteorien ble utviklet som et alternativ til diffusjonsmodellen⁹, som var knyttet til fysikkens lover om spredning av ideer. I motsetning til diffusjonsmodellen beskrev ikke spredning seg som energi utelukkende fra en kilde, men fra flere (Ibid). I translasjonsteoretisk perspektiv betyr dette at spredning skjer når ideene oversettes og når aktørene i spredningskjeden setter sitt preg på ideen. Sentrale begreper i translasjonsteori er oversettelse, dekontekstualisering, kontekstualisering og oversettelseskompetanse.

2.4.1 Translasjonsteoretisk syn på kunnskapsoverføring

Skolen skal ha et fremtidsrettet perspektiv, være i tiden og engasjere. Dette krever at skolen må holde seg oppdatert, søke kunnskap og ideer som fremmer god utvikling. En viktig forutsetning for suksess handler om å:

«(...) identifisere kunnskap og relevante ideer, og tilpasse det og omforme det til egen organisasjon(...)» (Røvik, 2007, s. 248)

Her møter LINK som idè de nye læreplanene, er tidsriktig og kan være et verktøy som hjelper skolen på områder som synes å være utfordrende. For å lykkes med overføringen av LINK som kunnskap må ideen tas ut av en kontekst og inn i skolehverdagen. En slik form for kunnskapsoverføring kan forstås som oversettelse eller translasjon. Røvik (2000) forklarer oversettelse som:

«...å bringe noe fra en form til en eller flere former»

Translasjonsteorien tar for seg flere aspekter ved oversettelse. To av disse er dekontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007) Her gis en kort presentasjon av dekontekstualisering og videre legges hovedvekt på presentasjon av kontekstualisering.

⁹ «Diffusjonsmodellen er inspirert av fysiske lover om for bevegelse og treghet. Hvor fort og langt en idè spres handler om kraften fra kilden og hvor mye motstand den får på veien. Jo lenger ideen er fra kilden jo mer avtar spredningskraften» (Røvik, 2014, s.39).

2.5 Dekontekstualisering

Dekontekstualisering av organisasjonsideer handler om å identifisere ideer og praksis, hente disse ut av organisatoriske sammenhenger. (Røvik, 2007) og med sikte på å overføre de til ny kontekst. En form for dekontekstualisering er «pakking». Her tas organisasjonsideen ut av kontekst og omformes slik at den blir lett å overføre til andre kontekster (Røvik 2007). Hvordan ideen blir representert avgjør om den blir populær eller ikke. Vi fant LINK som idè på nettet som praksis som var pakket inn, omformet til en idè og som i implementering(kontekstualisering) skal pakkes ut på Sommerlund skole. Om praksis er oversettbar handler om de muligheter og begrensninger som er knyttet til å kunne omforme en praksis til en idémessig representasjon (Røvik 2007, s. 262). Om en idè er omformbar handler om den er kompleks, om den er lett å få tak på(eksplisitt) og om det er innvevd. Sistnevnte kan handle om idè er knyttet til materielle hjelpemidler eller annet for å kunne gjennomføres. I denne sammenheng handler det om LINK og de utfordringer som ligger i første omgang i det å pakke denne inn, for deretter å ta den i bruk i en eller annen form.

2.6 Kontekstualisering

I kontekstualisering gjøres det forsøk på å introdusere idè inn i en ny kontekst. Når idè skal pakkes ut må den tilpasses til lokale forhold og påvirkes av formelle strukturer, rutiner, prosedyrer og kulturer i den kontekst den kommer til (Røvik 2014). Her handler om å ta ideer ut fra praksis, ut fra bestemte kontekster, og introdusere dem i en ny kontekst. Røvik (2007) hevder at kunnskap som overføres mellom organisasjoner er regelbaserte oversettelsesprosesser og at oversettelseskompetanse som benyttes i denne prosessen handler om det translasjonsteorien kaller omformingsmodus(modus) og regler.

2.6.1 Oversettelsesregler: Modus og regler

Modus handler om den kontekst reglene møter og som påvirker omformingen av reglene. Reglene representerer ulike grader av omforming av det som søkes overført. For å gi en oversikt, deler jeg presentasjonen inn etter de tre representerte modus og knytter oversettelsesreglene til den modus de tilhører. Hver av disse fire reglene kan plasseres på et kontinuum fra ingen til svak omforming til betydelig omforming av det som skal oversettes.

Den reproduserende modus handler om et ønske om å gjengi idè så nøyaktig som mulig når den oversettes fra en kontekst til en annen. Dette foregår gjennom regelen **kopiering**.

Kopiering handler om å hente ut en praksis, gi den en idèmessig representasjon og gjenskape den som praksis med få eller ingen endringer inn i ny kontekst (Røvik, 2007).

Det modifiserte modus er en pragmatisk posisjon som forsøker å balansere hensynet til å være «tro mot det opprinnelige» og hensyn til at idè må tilpasses en ny organisatorisk kontekst. Her er oversettelsesreglene **addisjon** og **fratrekk** gjeldende. Gjennom addisjon legges det til noen elementer til den idèmessige representasjonen. Fratреkk handler om å trekke fra i samme prosess (Røvik 2007, s. 311). Addering kan brukes for å tilpasse oversettelsen enda mer til lokal kontekst. Fratреkk kan brukes i motsatt kontekst. Når oversetter ønsker å redusere detaljer i oversettelsen fra en kontekst til en annen eller utelate elementer i oversettelsen. Moderat omforming av ideer gjennom fratреkk og addering har grunnlag i relativt klare intensjoner. Her kan det for eksempel være å oversette en idè ut fra hva som gir best effektivisering. **Den radikale modus** kommer til uttrykk ved at oversetter eller organisasjoner innvilger seg «rett» til å anvende ideer som mulig inspirasjon som kan komme til uttrykk i lokale versjoner. Den radikale modus kommer til uttrykk gjennom reglen som kalles omvandling. Røvik (2007) hevder at omvandling er grunnleggende endring av en praksis eller en idè. Endringene synes gjerne både i form og innhold slik at den lokale varianten fremstår som lokal innovasjon (Røvik 2007, s. 315). Omvandling kan her forstås som hvordan LINK som idè endrer form og innhold for å tilpasses vår skoles praksis.

Adapsjon er et annet begrep i omvandling som regnes for å være mindre radikal og tar mer hensyn til originalen. Dette handler om idealet om at oversettelse som fritt og omvandlende. Jo mindre «korrekt» implementering (kontroll, etterprøving) desto større frihet i lokal radikal transformasjon av det som skal implementeres (Ibid).

2.6.2 Oversettelseskompetanse

Røvik (2000) viser til fem dyder for hva god oversettelse av ideer er. Nedenfor refereres de fem dyder slik de er beskrevet av Røvik (2000, s.229-231)

Den første dyd er **kunnskap**. Oversetter må ha kunnskap til å se ideen som et abstrakt fenomen (ideen LINK) og kontekstualisere den slik at den passer inn i den kontekst den skal til. Kunnskap fra innsiden handler om å ha forståelse av organisasjonen ideen skal overføres til. Å knytte det «nye» mot den «gamle» struktur som allerede ligger fanges opp gjennom

denne type kunnskap. Den andre dyd handler om **tålmodighet**. Her tar den kompetente translatør utgangspunkt i organisasjonsidè som et virus som bruker sin inkubasjonstid før den spres. Her kan dette komme til uttrykk gjennom for eksempel leders språk med små drypp av idefremmende ord. Utfordringen her er å «dyrke «ideen slik at den ikke forsvinner gjennom samtaler og refleksjoner i organisasjonen. Den tredje dyd handler om **mot** om å gjøre tilpasninger som gagnar organisasjonen. Dette kan handle om å ta inn ide stykkevis ut fra et gitt behov og ikke nødvendigvis følge en oppskrift. På en annen side er det viktig å ikke gjøre denne prosessen slik at den havner inn i allerede eksisterende praksis og «forsvinner inn i organisasjonen og blir usynlig. **Organisering** regnes som den fjerde dyd og handler om å strukturere og organisere organisasjonen på en slik måte at oversettelse er mulig. For eksempel sette av tid, lage en tilpasset presentasjon i organisasjonen og forankre ide i ledelse og strukturer. Den siste dyd som Røvik (2000) presenterer er **styrke** og handler om at translatør må ha styrke til å møte motstand i organisasjonen på en god måte. Her er det viktig å kjenne organisasjonens indre og trygge mottakere i møte med ny kunnskap.

Implementering av nye ideer kan utløse motstand sier Røvik (2007). Dette fordi nye ideer truer «gammel» praksis fordi lærers betydning, makt og anseelse i et allerede etablert praksis trues av de endringer som følger med nye ideer (Ibid).

I kapittel 2 har jeg valgt teori jeg tror kan hjelpe meg på finne svar på problemstillingen. Ledelsesteorien har lagt vekt på to ulike perspektiv. Ledelse gjennom kunst og vitenskap. Deretter har jeg beskrevet hvordan lede læreres læring og kontekst LINK implementeres i skolen som lærende organisasjon presentert. For å forsøke å skape forståelse for hva som er viktig i implementering valgte jeg implementeringsmodell av Fixsen et. al (referert fra Roland, 2015). For å øke forståelsen ytterligere for implementeringsprosessen valgte jeg translasjonsteorien og sentrale begreper. Jeg anvender alle teorier inn i analyse av funn(kap.4) og i drøftingsdelen i kapittel 5.

3 Design og metode

Jeg har valgt aksjonsforskning som strategi til min forskning. Aksjonsforskning handler om å om å forbedre praksis (Madsen, 2016) og gjennom dette valget så jeg en mulighet til å kombinere forskning med implementeringsprosessen av LINK. Som aksjonsforsker kunne jeg delta aktivt i implementeringsprosessen samtidig som jeg kunne bidra til forbedring av praksis i egen organisasjon. Jeg skal i denne delen presentere aksjonsforskning som strategi

for deretter å beskrive fokusgruppeintervju, observasjon og forskerlogg som metoder for datainnsamling. Aksjonsforsker i denne sammenheng er fagleder på Sommerlund skole.

3.1 Aksjonsforskning:

Kalleberg (1992) har analysert og plassert aksjonsforskning som en del av samfunnsvitenskapelig forskning og jeg starter derfor med hans forståelse av aksjonsforskning (Kalleberg, 1992, s.34):

«Aksjonsforskning bør defineres to sider, som virksomhet som ikke bare skal a) produsere ny vitenskap, men også b) bidra til forbedringer i det felt som skal studeres gjennom aktiv deltakelse fra forskeren (Gustavsen og Sørensen,1982, s148)».

Aksjonsforskning bør ikke forstås som en metode men et helhetlig forskningsopplegg hvor jeg som forsker deltar aktivt med å forandre det studerte felt. Aksjonsforskning er plassert under samfunnsvitenskapelig forskning (Kalleberg ,1992). Her intervenserer forsker den studerte virkelighet med tanke om å forbedre den.

Kalleberg definerer aksjonsforskning som konstruktiv samfunnsvitenskap¹⁰. Her forstås konstruktiv samfunnsvitenskap som begrep som en reaksjon på tidligere syn om at samfunnsfag som vitenskap bør omformes. Denne omformingen beskriver Kalleberg (1992, s.8) som en konstruktiv tese:

«samfunnsvitenskapelig forskning bør ikke bare referere til det å fortolke og forklare den sosiale realitet slik det er og har vært, men også til det å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne eller burde være»

Ragnvald Kalleberg (1992) har bidratt til at aksjonsforskning kan forstås som et legitimt bidrag innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Mye av det aksjonsforskere definerer som aksjonsforskning vil Kalleberg kalle profesjonelle virksomheter¹¹. Her forveksles

¹⁰ Her velger jeg å forstå begrepet konstruktivt som «evnen til å finne utveier og nye løsninger på et gitt problem» (Furu, E. M og Stjernstrøm, E, 2017).

¹¹ Forklaring av Kallebergs forståelse av begrepet profesjonell i sammenheng med virksomhet. Her referert fra Kalleberg (1992, s.17): «Det sentrale ved profesjonelle er at de skal bruke sine kunnskaper

aksjonsforskning lett med organisasjonsutvikling eller opplæring i en virksomhet. Det er de krav om systematisk dokumentasjon, argumentasjon og bygging av teorier som skiller profesjonelle virksomheten og aksjonsforskning. For at en aktivitet skal kunne være et bidrag til et vitenskapelig forskningsfelt må dokumentasjon publiseres. Alle kriterier her oppfylles i min forskning.

Ifølge Kalleberg kan man identifisere tre typer forskningsdesign for å håndtere konstruktive og transformerende spørsmål: det intervenserende, det varierende og det utopiske opplegg. Jeg bruker det intervenserende opplegg her. Et kjennetegn på intervenserende opplegg er at forskeren griper inn i det forskningsfeltet for å forbedre det. Forbedringene blir en del av forskningen.

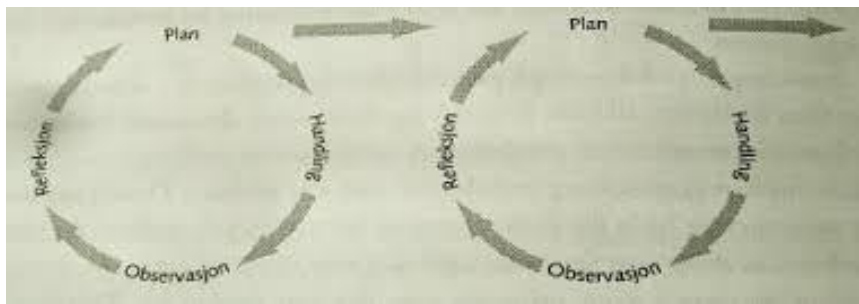
«...aksjonsforskning er en strategi som velges ut fra ønsket om å løse problemer, fremme deltakernes læring og produsere kunnskap om konstruktive endringsprosesser» (Selener, referert fra Bjørndal, 2016, s.119)

Aksjonsforskningen på Sommerlund skole handlet om å undersøke prosessene i implementering LINK. Problemet som var lokalisert, handlet om at skolen manglet verktøy i møte elever som trengte ekstra støtte i sosiale og emosjonelle utfordringer. Skolen søkte derfor å finne løsning gjennom LINK som undervisningsopplegg. Som forsker i egen organisasjon gikk jeg inn som aktiv deltaker, sammen med ledere og ansatte på skolen og produserer ny kunnskap om tema «livsmestring som undervisningsopplegg i klasserommet» i praksis.

3.1.1 Planlegging av struktur i aksjonsforskningen:

Med forståelse av aksjonsforskningens formål og hensikt forankret i Kalleberg (1992) beveger jeg meg inn i presentasjon av planlegging av aksjonsforskningen som struktur. I planlegging av gjennomføring av aksjonsforskning ble jeg inspirert av en modell laget av Carr og Kemmis (referert fra Madsen, J. 2016).

og innsikt er til beste for en eller annen bruker, for å bidra til utvikling, eller forbedring, av brukeren og det sosiale system han representerer».



Figur 3. Modell etter Carr og Kemmis (referert fra Madsen, J. 2016, s.150)

Modellen viser aksjonsforskningen i fire faser. Nedenfor viser jeg et konkret eksempel på hvordan jeg brukte denne modellen i praksis. Her er modellen knyttet opp mot aksjon 1 i aksjonsforskningen. En mer detaljert beskrivelse av de fire aksjonene presenteres i kapittel 4.

Planlegge: Jeg utarbeidet planer og strukturer for implementering og på bakgrunn av dette planla skolens ledelse en planleggingsdag og en temadag. Dette ble innholdet i aksjon 1.

Handle: Gjennomføringen av aksjonene (viser til kap.4).

Observere: aksjonen ble gjennomført etter planen. Lærerne deltok og observerte. Som aksjonsforsker deltok også jeg aktivt og gjorde observasjoner underveis.

Reflektere: Lærerne evaluerte og reflekterte muntlig i etterkant av aksjonen. På bakgrunn av disse ble det gjort notater av meg som aksjonsforsker i ettertid. Jeg gjennomførte fokusgruppeintervju (viser til 3.2.1) hvor utvalgte lærere fikk reflektere sammen om erfaringene i etterkant av aksjonen. Erfaringer fra denne første aksjonen påvirket neste aksjon.

Aksjonsforskningsmodellen viser aksjon som en sirkel. I noen tilfeller vil sirkelen stoppe etter en runde, mens andre ganger vil aksjonsforskningsprosjektet ta flere runder. Zuber-Skerrit(1992a) beskriver det samme ut fra perspektivet om at mennesket kan lære og skape forståelse ut fra erfaringer (referert fra Madsen, J. 2016, s. 151). På bakgrunn av erfaringer gjøres handlingen på nytt og i en ny situasjon som igjen skaper ny erfaring slik at det skapes syklus (Ibid). På Sommerlund skole hadde vi fire runder i aksjonssirkelen gjennom fire planlagte aksjoner.

Inspirert av modellen til Carr og Kemmis (referert i Madsen, J. 2016) laget jeg et forskningskart (vedlegg 1) som redskap for forskningsperioden. Jeg knyttet implementeringsmodellen til Fixsen et.al (referert i Roland, 2015, s. 25-27) til de ulike aksjonene for å synliggjøre sammenhengen mellom aksjonene og de ulike implementeringsfasene i implementering av LINK. Implementeringsmodellen til Fixsen et.al

brukes i analysen av innsamlet datamateriell i kapittel 4. Her har jeg utarbeidet en forenklet utgave av forskningskartet som eksempel.

Forskningskart:

Aksjon1	Aksjon1	Aksjon3	Aksjon4
Implementering fase 1	Implementering fase 2	Implementering fase 3	Implementering fase 3/4
Planlegge:	Planlegge	Planlegge	Planlegge
Handling: aktivitet&innhold	Handling: aktivitet&innhold	Handling: aktivitet&innhold	Handling: aktivitet&innhold
Observere: LINK på temadag	Observere: LINK i praksis	Observere: LINK i praksis	Observere: LINK i praksis
Reflektere: Evaluering, forskerlogg	Reflektere: fokusgruppeintervju	Reflektere: fokusgruppeintervju	Reflektere: fokusgruppeintervju

Figur nr: 4

Prosjektskissen til aksjonsforskningen ble laget for å korrespondere med plan for implementeringen. Det ble tatt hensyn til lærernes naturlige arbeidstrykk i perioder, som for eksempel elevsamtale og utviklingsamtaler. Dette gjaldt også tidspunkt for intervju. Min forskningsperiode varte i 7 md.

3.2 Metoder for innsamling av data

Jeg har valgt fokusgruppeintervju, observasjon og forskerlogg som metoder for innsamling av data. I denne delen skal jeg beskrive hver av dem ut fra teori og gi en oversikt over hvordan jeg brukte disse i aksjonsforskningen.

3.2.1 Fokusgruppeintervju

«Fokusgruppeintervju...er en metode der flere personer drøfter et avgrenset tema med forskeren som observatør/tilhører/ordstyrer» (Jacobsen, 2015, s.145).

Dette er en metode som egner seg godt når det er et ønske om å få frem deltakernes erfaring med LINK (Jacobsen 2015, s. 160). En fokusgruppe skiller seg fra individuelle intervju og gruppeintervju med at de gir en direkte tilgang til handlingen, ikke bare som en historie om en handling (Halkier, 2006).

Når jeg har valgt fokusgrupper som tilnærming gir dette meg som forsker mulighet til å samle data fra kombinasjon av gruppeinteraksjon og emnefokus (Jacobsen, 2015). Fokusgruppen starter her en tankeprosess der den enkelte deltaker bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet (Ibid). Her skjer en fortolkningsprosess hvor deltakerne gjennom samtaler og refleksjoner sammen hjelper hverandre å forstå. Et eksempel på dette er når deltakerne i fokusgruppen svarer på spørsmål om LINK, så bekrefter eller tilføyer andre deltakere sine erfaringer til spørsmål.

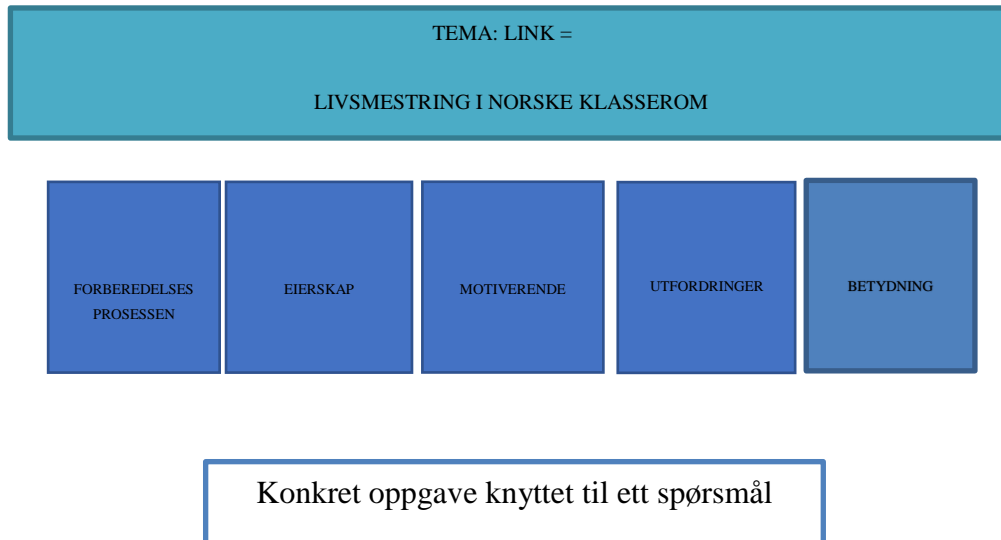
Det er flere fordeler med å bruke fokusgruppe i intervju. Det ene er at slike grupper er god på å produsere datamateriell om gruppens tolkninger, normer eller interaksjoner (Halkier, 2006). En annen fordel er at interaksjonen mellom deltakerne er kilden til data. Forskeren kan her få et blick på de forskjellige erfaringer med LINK gjennom samtale mellom deltakerne (Halkier, 2006). Fokusgruppeintervju er også overlegen i å få frem hvorfor mennesker har sine synspunkt fordi man i en gruppe må argumentere hvorfor man mener slik man gjør. Ulempen med denne type intervju er at enkelte individ i en slik gruppe kan få sagt mindre enn andre (Ibid) Denne formen for intervju gir ikke forsker like gode muligheter til å kunne spørre den enkelte deltaker direkte. En annen ulempe jeg som forsker må ha med meg er at det kan oppstå helt konkrete gruppeeffekter som kan føre til en polarisering eller konformitet som kan legge demper på variasjonene i deltakernes forståelser og erfaringer (Halkier, 2006).

Jeg har her valgt en induktiv tilnærming til forskningen og jeg benytter en åpen tilnærming hvor jeg gjennomførte halvstrukturerte intervjuer som gjør at jeg kunne åpne opp for nye og uventede vinkler i samtale. Å velge en mer åpen tilnærming gjorde at jeg ikke trengte å strukturere datainnsamlingen så voldsomt på forhånd men kunne fange øyeblikkene i de intervjuene jeg gjennomførte (Postholm, 2005).

3.2.1.1 Gjennomføring av fokusgruppeintervju gjennom traktmodellen

Halkier (2006) beskriver ulike måter å legge opp intervjuene på. Man kan legge opp til en mer løs struktur, med åpne spørsmål som kan gi forskeren gode svar og samtidig se interaksjonen mellom de ulike aktører. Ulempen med en slik modell er at samtale lett kan vandre utenom tema og det kan være vanskelig å finne data til det man er ute etter. En annen variant er et intervju med stram struktur med spørsmål som er helt konkret og retningsgivende. Dette er en struktur som retter mer fokus på innholdet i samtale enn interaksjonen (Ibid). Ulempen med denne strukturen er at det kan være vanskelig å finne ut noe nytt fordi man har begrenset samtale for mye. Mange forskere legger opp til en variant av begge disse strukturer. Dette

kaller Morgan (referert i Halkier, 2006, s.45) for den blandede traktmodellen. Man starter ut med en mer løs modell for så å gradvis gå inn på en mer strukturert variant for å få svar på de spørsmål man er ute etter. I mine intervju har jeg tatt utgangspunkt i traktmodellen. Her viser jeg eksempel på hvordan jeg bruker traktmodellen fra eksempel fra fokusgruppeintervju fra aksjon 2:



Figur 5: Grafisk eksempel på intervjuformen inspirert av Traktmodellen (viser til intervjuguide, vedlegg 3)

Hovedtema LINK ligger hele tiden på bordet og ord-kortene legges frem ett og ett. Hvert kort diskuteres i gruppen og når energien er i ferd med å forsvinne tar jeg frem ett nytt ord. Jeg strammer inn på slutten av intervjuet med å gi en konkret oppgave om å prioritere 11 utvalgte ord etter prioritert rekkefølge i spørsmålet om hva tenker dere er viktigst for at LINK skal bli en del av Sommerlund skole? Her må lærerne bli enige om rekkefølgen. De tre fokusgruppeintervjuer som har blitt gjennomført i denne forskningsperioden er inspirert av traktmodellen (Vedlegg 3)

3.2.2 Observasjon og forskerlogg

Jeg har valgt observasjon som en av metodene for innsamling av data.

«Data fra observasjoner er som regel detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger» (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2016, s.127).

Hensikten med observasjonene her er å observere lærer som gjennomfører en LINK time i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2005). Observasjon er også et verktøy jeg bruker for å supplere og se nye sammenhenger i analysen av data.

Det er viktig å være klar på de forskjellige forskerrollene gjennom forskningsperioden og i observasjonene er min forskerrolle «ikke-deltakende» (viser til 3.4). Dette innebærer at jeg er synlig men i liten grad deltar i den naturlige samhandlingen mellom deltakerne (Johannessen et.al, 2016). Som forsker måtte jeg være klar over mine antagelser i forkant av studier. Her kunne det handle om påvirkning fra de ulike aksjonene som var gjennomført eller teoriene jeg som forsker brukte. Postholm (2005, s.57) hevder at selv om antagelser kan være med å styre meg som forsker må jeg som kvalitativ forsker forsøke å være induktiv i forskerperioden. Dette for å åpne opp for at forskningsfeltet kan vise meg nye fokusområder som jeg kanskje ikke hadde tenkt i forkant. På denne måten vil det alltid være en interaksjon mellom deduksjon og induksjon i en observasjonsprosess(ibid).

I forkant av hver observasjon fortalte jeg lærerne hvorfor jeg observerte og de fikk, innenfor en gitt tidsramme, selv bestemme når jeg skulle komme og gjøre observasjonene (Postholm, 2005). Dette var et forsøk på å ivareta lærerens autonomi og i tillegg en måte å sikre at jeg og lærer hadde forstått hverandre i forhold til at jeg skulle komme inn i deres praksis i klasserommene og observere. Jeg har laget meg rutiner foran hver observasjon. Dette for at observasjonene skulle ha et likt utgangspunkt. Jeg kom inn i klasserommene og ble presentert av lærer. Elevene fikk vite hvorfor jeg var der og jeg forklarte at jeg er der for å se på læreren deres og LINK timen. Jeg ordnet meg en stol litt på siden i klasserommet for å skape litt avstand og noterte lærers adferd gjennom en hel LINK time. Varighet på timene var mellom 30-45 minutt. Data samlet jeg gjennom notater på eget observasjonsark som jeg konstruerte kun til dette formål. Notatet var delt inn i to felt. Det ene feltet notere jeg fortløpende det jeg så under observasjonen. Det andre feltet kunne jeg skrive ned eventuelle spørsmål. Når observasjonene var ferdige transkriberte jeg notater og ga et eksemplar til lærer som var observert. De spørsmål jeg hadde skrevet på skjema underveis i observasjonene hadde lærer mulighet til å svare meg på i etterkant gjennom samtale eller skriftlig på dokumentet som beskrev observasjonen. Dette er også en del av datamaterialet som analyseres. Når jeg senere refererer fra observasjoner vil jeg for anonymitetens skyld ikke referere til hvilket trinn observasjonene er gjennomført i, kjønn på lærer eller størrelser av elevgrupper i denne oppgaven.

Forskerlogg: jeg kjøpte meg en bok som jeg brukte som logg gjennomforskningsperioden. Her noterte jeg mine refleksjoner og tanker i etterkant av fellessamlinger, observasjoner, intervju og samtaler med praktiserende lærere i skolehverdagen. Jeg syntes var det krevende å notere samtidig som jeg hadde samtaler med kolleger i skolehverdagen. Å notere virket forstyrrende på de jeg samtalte med og jeg valgte derfor å ha loggen liggende på kontoret. Det kan hende at distansen fra forskerloggen har ført til at jeg ikke fikk notert alle detaljer men mer i stikkordsform i etterkant av samtalene.

3.3 Kvalitet i datainnsamling

Jeg skal her beskrive hvordan jeg har forsøkt å ivareta kvaliteten i forskning. Sentrale begreper som presenteres er validitet, reliabilitet, utvalg og etiske prosedyrer.

3.3.1 Validitet og reliabilitet:

En undersøkelse er en metode for å samle empiri (Jacobsen, 2015). Den må være pålitelig og troverdig(reliabel) og gyldig og relevant(valid)(Ibid)¹². Når en undersøkelse har gyldighet og relevans menes det her at empiri som samles inn gir svar på de spørsmålene som stilles. Når undersøkelsen er troverdig og pålitelig menes det her at den er gjennomført på en troverdig måte som vekker tillit (Jacobsen, 2015).

Reliabilitet knyttes til undersøkelsens datamateriell om hvordan den samles inn, brukes og bearbeides (Johannessen et. al, 2016). Det finnes flere måter å teste datas reliabilitet på. Et eksempel på slik testing kan være å gjenta den samme undersøkelsen med samme gruppe på ulike tidspunkter med eksempelvis 2 ukers mellomrom. Dette betegnes som en test-retestreliabilitet (Ibid). Hvis resultatene blir de samme er dette tegn på høy reliabilitet. I aksjonsforskningen på Sommerlund skole vil dette vært umulig å gjennomføre fordi fokusgruppeintervjuene og kontekst vil være umulig å duplisere av andre forskere (Johannessen et.al). Jeg bruker meg selv som instrument i denne forskningen og derfor vil ingen andre ha samme erfaringsbakgrunn og tolkninger som meg. Som forsker sier Johannessen et.al (2016) at jeg kan styrke pålitelighet ved å fremstille en åpen og detaljert

¹² Jeg velger her å forstå begrepene pålitelighet og troverdighet og reliabilitet som det samme. Dette gjelder også begrepene gyldighet og relevans i forhold til validitet. Begrepene brukes om hverandre.

beskrivelse av forskningsprosessen. Det har jeg forsøkt å gjøre gjennom å beskrivelse innhold i de ulike aktiviteter i aksjonene og beskrivelser av datainnsamlingsmetodene. Et annet råd fra Johannessen et.al (2016) er å gi hensiktsmessige kriterier for evaluering. Her handler dette om gyldighet og relevans.

Relevans og gyldighet i kvalitative undersøkelser handler her om i hvilken grad min fremgangsmåte og funn kan reflektere formålet med undersøkelsen og om det kan representerer virkeligheten (Johannessen, 2016). For å øke sannsynligheten for troverdig svar har jeg valgt her valgt å metodetriangulering. Dette betyr at jeg bruker tre ulike metoder (intervju, observasjon og forskerlogg) i min datainnsamling. Dette for å teste gyldigheten i funn. Hvis eksempelvis alle metodene indikerer det samme, har jeg muligens funnet sterke resultat og motsatt ville dette indikere svakere resultat (Jacobsen, 2015).

Validitet handler om å måle og i min forskning har dette blant annet handlet om å måle gruppesynspunkt av enighet eller uenighet i fokusgruppen (Jacobsen, 2015). Her telles ikke enhetene opp men det gjøres en tilnærming til synspunktene fra deltakerne i intervjuet. I tillegg er det også sammenheng mellom pålitelighet og metode sier Jacobsen (2015). I fokusgruppeintervjuene skapes relasjon mellom deltakerne og at deltakernes tilstedeværelse også skaper effekt i undersøkelsen.

For å få god og riktig informasjon i undersøkelsene bør forsker vurdere kildenes nærhet til fenomen som skal studeres (Jacobsen, 2015). I denne undersøkelsen jobber alle deltakerne med LINK og i organisasjonen som skal implementere den. Dette gjør at mulighetene for informasjon er gode. Johannessen et.al (2016) sier at jeg som forsker må være åpen for at deltakerne av ulike årsaker ikke nødvendigvis forteller sannheter om sine erfaringer med LINK. Johannessen et.al (2016) viser til konkrete eksempler hvor usannheter kommer frem fordi deltakerne ønsker å fremstå sosialt riktig, også for ukjente forskere. Selv om jeg ikke tror at noen av mine deltagere forteller usannheter må jeg ta dette i betraktning.

3.3.2 Utvalg

I august sendte jeg ut en mail om mitt behov for intervjuobjekter. Da meldte det seg 2 lærere. Da det ikke kom flere henvendelser sendte jeg en ny mail i september hvor jeg fikk tips om to lærere som jeg spurte og som svarte ja. Jeg syntes jeg måtte ha et menneske til slik at gruppen ble stor nok og samlet alle lærernes navn på lapper og la dem i et glass. Jeg trakk tilfeldig en

person ut av denne bunken og fikk et ja. Jeg sitter nå med en fokusgruppe bestående av 2 lærere fra 5 trinn, 1 lærer fra 7 trinn, 1 lærer fra 3 trinn og 1 lærer fra 2 trinn. Det er tre damer og to menn i gruppen.

Jeg ser at dette kan være en god gruppesammensetning. De representerer ulike fagkretser, de varierer i alder fra 26 – 43. Det er en ny ansatt, to som har tre års fartstid og to som har lengere tid som ansatt på skolen. Det er to menn og tre damer og de er spredt på 4 ulike trinn. Alle har gjennomført LINK i praksis og vært med på hele implementeringsprosessen.

Utvalg av respondenter er formålsstyrt (Jakobsen, 2015) hvilket betyr at deltakere jeg velger som respondenter må jobbe tett mot problemstillingen min. Jeg har her valgt et utsnitt av alle som jobber med LINK ved å velge 5 lærere fra ulike trinn som respondenter. Jeg avgrenset studiet til å gjelde innenfor en gitt periode hvilket gjør at undersøkelsene jeg skal gjennomføre i dette studiet har en gyldighet innenfor denne gitte tidsrammen (Ibid)

May Britt Postholm (2005) skriver at det i skolesammenheng kan være tjenlig å intervju lærer som blir kalt hovedinformant og det teamet denne lærer jobber på. De lærere som skal være med i fokusgruppen er tilknyttet trinn jeg har arbeidet tett med i veiledningssituasjoner og som jeg vet ikke er redd for ytre sine meninger og som stiller kritiske spørsmål, også til meg som leder. Dette er verdifullt for meg når jeg skal inn i forskerrollen, men jeg må allikevel være klar over at min veilederrolle fra andre situasjoner kan påvirke. Derfor er det viktig å ha en klar rolleavklaring hos alle deltakere, inkludert meg som forsker når vi går inn i en ny prosess sammen.

3.4 Rollen som aksjonsforsker i egen organisasjon og etiske betraktninger.

I denne delen vurderes spenningsforholdet mellom utfordringer og muligheter i rollen som aktiv forsker i egen organisasjon. Dette sett i lys av min daglige rolle som skoleleder i organisasjonen.

Etikk handler først om fremst om forhold mellom mennesker, i spørsmål om hva som skal og ikke skal gjøres mot hverandre (Johannessen et.al, 2017, s.83). I Kvalitativ forskning handler det om å forske på menneskelige prosesser i naturlig setting (Postholm, 2005). Et kjennetegn på kvalitativt forskningsarbeid er at forsker og deltaker får et nært forhold i forskningsperioden (Ibid). Dette betyr at forskning og etiske prinsipper bør sees i sammenheng gjennom hele forskningsperioden.

At jeg som aksjonsforsker er nært deltakerne i forskningsfeltet byr både på muligheter og begrensninger. De siste seks årene har jeg ledet trinnene fra 4 - 7.trinn. At deltakerne i fokusgruppen var vant til min tilstedeværelse kan ha vært en fordel fordi de allerede var vant til at jeg stiller spørsmål og reflekterer sammen med dem. På en annen side kan dette nære samarbeidet også ha vært en av mine største utfordringer som forsker fordi det kan ha vært vanskelig for deltakerne å skille mellom skoleleder og forskeren gjennom forskningsperioden. Hvor mye dette har påvirket svarene i intervjuene er vanskelig å si men det er viktig at dette tas med i vurdering når data analyseres.

At jeg som forsker var aktivt inne i forskningsfeltet krevde at jeg evnet å bevege meg mellom nærhet og avstand til min forskning (Jakobsen, 2015) Gjennom intervju og observasjoner kom jeg tett på lærernes praksis og deres virkelighet og for å sette oppfatning av den studerte virkelighet i perspektiv og litt på avstand skrev jeg ofte notater og refleksjoner i forskerloggen. På denne måten forsøkte jeg å skape den balansen Jakobsen (2015) anbefalte. Jeg fikk allikevel kjenne at det kunne være vanskelig å skape avstand når jeg var så aktiv i feltet.

Gjennom hele forskningsperioden beveget min forskerrolle seg mellom tre ulike roller. Den første var det Johannessen et.al (2016) kaller «ikke deltakende» forsker (viser til 3.2.2) til det Kalleberg (1992) kaller en forstyrrende observatør (sokratisk klegg) og til et ytterpunkt jeg har valgt å kalle samarbeidende forsker. Den samarbeidende forsker forklarer jeg her som de aktive handlinger jeg som forsker gjør i samarbeid med lærerne for at implementeringsprosessen av LINK skal bli god. Forskerrollen skiftet etter innhold i de ulike aktivitetene i aksjonene. I intervjuene var jeg den forstyrrende observatør som lyttet men aktivt deltok i samtalen med spørsmål og små kommentarer (Kalleberg, 1992). På observasjonene deltok jeg i liten grad i samhandlinger i klasserommet. Den samarbeidende rolle hadde jeg gjennom samspill med andre på skolen. Dette gjennom samtaler, refleksjoner, tilrettelegging, endring på planer eller det å sette av tid til samarbeid. Jeg hadde gjennom forskningsperioden forsøkt å være bevisst på de forskjellige rollene. Jeg hadde også forsøkt å avklare forskerrollen med deltakerne i fokusgruppen. Dette ble gjort ved at jeg presenterte forskerrollen i oppstart av de to første fokusgruppeintervjuene.

Nilssen (2014) hevder at «refleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier». I denne sammenheng betydde det eksempelvis at min bakgrunn, mine verdier, interesser og behov påvirket forskningen. Som forsker i egen organisasjon var jeg til stadighet i interaksjon med

deltakerne. Hvordan jeg var bevisst på min tilstedeværelse og hvordan jeg forholdt meg til mitt subjektive var svært viktig. Jeg forsøkte derfor å identifisere og beskrive min subjektivitet. For å få dette til brukte jeg forskerlogg som redskap i den refleksive prosessen. Den hjalp meg å overvåke subjektivitet og justerte tankene mine underveis gjennom hele forskningsperioden. Det å være klar over at det kan skapes skjevheter som følge av subjektivitet og være åpen om dette gir forsker troverdighet (Nilssen, 2014).

3.4.1 Etske prosedyrer

Forskning må underordnes gitte etiske prinsipper og retningslinjer. Dette handler om å kunne vurdere om handlinger er riktige eller gale (Johannessen et.al 2017, s.83). I Norge tas det utgangspunkt i tre grunnleggende krav i forskningsetikken til forhold mellom forsker og dem som skal forskes på: krav om å bli korrekt gjengitt, krav på privatliv og informert samtykke (Jakobsen 2005, s. 45). I min studie ivaretas disse kravene. Alle som har deltatt i fokusgruppen fikk et skriv som jeg utarbeidet i samarbeid med Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette skrevet ga deltakerne god informasjon om studiets innhold, oppbevaring og bruk av data og deltakers rettigheter (vedlegg 5) Alle deltakere gav sitt skriftlige samtykke. I tillegg fikk jeg tillatelse til å drive aksjonsforskning og intervju på Sommerlund skole fra enhetsleder. Datamaterialet som er samlet utenfor fokusgruppene krever ifølge NSD ikke skriftlig samtykke. Dette dreier seg kun om notater og refleksjoner gjort av meg som forsker i observasjoner eller på bakgrunn av muntlige innspill fra ulike medarbeidere i forskningsperioden. Disse kan ikke knyttes til individ eller grupper i organisasjonen. Krav om privatlivet er ivaretatt fordi dette studiet kun gjennomføres i lærernes og organisasjonens arbeidstid.

3.5 Fremgangsmåte og analyse av data

Jeg skal her presentere hvordan jeg går frem i min analyse av data fra forskningsperioden. Jeg har valgt å bruke mye plass på denne delen for å gjøre mitt arbeid mer transparent og dermed mer troverdig. Presentasjonen inneholder to deler. Den første handler om hvordan analyse av data skjer i innsamling av data gjennom hele forskningsperioden. I den andre delen forsøker å vise hvordan jeg går frem når jeg analyserer all skriftlig data gjennom koding og kategorisering.

Jeg har valgt et hermeneutisk forståelsesperspektiv på kunnskapsdannelse inn i denne aksjonsforskningen. Jacobsen (2015, s.28) hevder at for å kartlegge virkeligheten må forsker evne å sette seg inn i hvordan mennesker legger mening i og fortolker sosiale fenomener. Som forsker må jeg forsøke å fange opp hvordan menneskene jeg studerer fortolker, oppfatter og konstruerer virkeligheten. Det er gjennom en rekke fortolkninger fra ulike mennesker konstruerer at virkeligheten konstrueres (Ibid).

Postholm (2005) hevder at det gjennom hele forskningsprosessen foregår en kontinuerlig analyse av datamaterialet. Det er kjernen i denne prosessen som skaper forståelse og mening. Denne prosessen omtales som den hermeneutiske sirkel (Postholm, 2005 s. 99). Med utgangspunkt i Postholm (2005) sin beskrivelse av slik prosess forsøkte jeg i analysen å skape forståelse av den skrevne teksten jeg utarbeidet på bakgrunn av datainnsamlingen.

Jeg transkriberte alt av innsamlet data. I denne prosessen dannet det seg en forståelse av de meninger som fremgikk i tekstmaterialet. Ved nærmere undersøkelse av tekstene, dannet det seg igjen nye meninger ut fra helhet. Denne måten å jobbe på ligner en spiral hvor gjentagende undersøkelser av skrevet materiell pågår kontinuerlig i søken etter ny mening og forståelse (Postholm, 2005). På denne måten dannet det seg en interaksjon mellom tekstene som helhet og de ulike deler jeg utarbeidet. For å finne frem til de viktige deler i materialet valgte jeg i **den første delen** av analysen å bruke Postholm (2005, s103-104) punktvis handlinger som inspirasjon. Her representerer de utvalgte handlingene en del av den kontinuerlige analysen som pågikk under hele forskningsperioden:

Det første punktet jeg har valgte var å **notere** spontane tanker, ideer eller refleksjoner umiddelbart etter at datainnsamlingen var gjennomført. Dette gjorde jeg på observasjonsark eller i forskerloggen. I ettertid har disse vært nyttige for å kunne se en helhet i det skriftlige datamaterialet. Neste punkt jeg valgte var å **«planlegge videre datainnsamling»** på bakgrunn av forrige intervjuer, observasjoner og refleksjoner. Som aktiv forsker i egen organisasjon planla jeg innhold i aksjonene ut fra det som kom frem i datainnsamlingene. Spørsmål og tema i intervjuene ble også inspirert av forrige intervjuerunde. På denne måten kunne jeg søke svar på spørsmål som oppsto underveis i forskerprosessen. Å **«lese teori både før og under forskningsperioden»** ga meg muligheten til å gå inn i forskerrollen på en god måte. Teori ga meg «briller» å se gjennom og hjalp meg å koble fra lederrollen gjennom forskerperioden. Jeg opplevde at forskerblikket kunne endre seg i takt med teorien jeg fordypet meg i og dette syntes jeg var spesielt spennende i prosessen. Jeg har valgt å **«transkribere så mye som mulig av muntlig materiell»** underveis i prosessen. Alle intervjuene som ble tatt opp med

båndopptaker ble transkribert umiddelbart. I tillegg ble det gjort refleksjoner av transkriberingen i forskerloggen. Dette ga en helhetlig mening sett i sammenheng med resten av data. **Tid og sted** for alle aktiviteter og **hvor transkribering** foregikk ble **notert** på datamaterialet for å ha god oversikt over hvor de ulike data tilhørte tidsmessig i forskerprosessen. Det siste punktet jeg har valgt å ta med handler om å «**Samtale med andre forskere eller interesserte**». Jeg løftet jevnlig opp tema LINK. Den vanligste arena var på skolen og gjennom den uformelle samtalen som kunne oppstå i møte med medkollegaen. Jeg noterte ofte stikkord i forskerloggen i etterkant av slike samtaler og gjerne hvis jeg sanset en stemning rundt LINK som fenomen. Dette er notater som har hjulpet meg å se helhetlig på funn.

I andre del av analysen startet jeg analyse av all skriftlig datamateriell. Her har jeg analysert gjennom å kategorisere og kode tekstmaterialet. Som hovedlitteratur til dette analysearbeid har jeg brukt Vivi Nilssen (2012). Jeg valgte henne fordi jeg synes litteraturen er ryddig og enkel å forstå, samtidig som den gir et godt redskap i søken etter å finne svar på problemstillingen.

Det første Nilssen (2012) anbefaler er å skaffe seg en helhetlig oversikt over datamaterialet. Dette gjorde jeg med å lese igjennom alt for å skape en førforståelse. Dette gav meg et godt grunnlag for å se tegn til hovedlinjene i forskningen. Ved andre gangs gjennomlesing markerte jeg med markør de områdene som fanget min interesse. Videre benyttet jeg meg av meningsfortetting ved å forkorte informantenes uttalelser og komprimerer de lange setningene (Kvale og Brinkmann, referert i Johannessen et.al, 2017). Dette sammenfattet min første forståelse og krevde at jeg var åpen for at tolkninger kunne endre seg underveis i analysen(ibid).

Det neste steget handlet om å finne meningsbærende elementer i datamaterialet (Johannessen et.al, 2017). Til dette valgte jeg det Vivi Nilssen kaller åpen koding som verktøy i analyse av datamateriell. Åpen koding handler om å kode, identifisere, klassifisere eller sette navn på viktige mønster i datamateriell. Dette er en induktiv tilnærming til datamateriell i motsetning til deduktiv tilnærming hvor analysen bygger på forhåndsdefinert rammeverk. I min analyse så jeg nærmere på hva som var signifikant i datamaterialet gjennom å finne kjerneinnholdet. Gjennom å identifisere og å sette navn på utsagn, setninger eller ytringer som kan ha sammenheng lagde jeg det Bogan & Biklen (referert i Nilssen, 2012) kaller familier av koder. Nilssen (2012, s. 82 – 84) viser til ulike familier av koder som kan være til hjelp for forsker.

Inspirert av disse presenterer jeg koder jeg valgte å bruke inn i min analyse:

- Kode 1 handlet om å finne noe som fortalte noe om deltakernes definisjon av sin situasjon. Stikkord her var: lærerrolle, rolle. Hva var viktig for lærerne i arbeid med LINK?
- Kode 2 handlet om å finne tegn på noe som kan fortelle om perspektiv på LINK i sammenheng. Her handler det om å lete etter delte normer, regler og verdier.
- Kode 3 handlet om prosess og om noe som kunne fortelle noe om utvikling av LINK over tid. Her undersøkte jeg om det kunne være mulig å kategorisere hendelser som kan være tegn på endring over tid.
- Kode 4 handlet om tegn på strategi i møte med LINK. Her undersøkte jeg læreres bruk av strategier, metoder, strukturer eller ritualer i arbeid med LINK.
- Kode 5 handlet om det er hendelser som skjer jevnlig, bare en gang eller uregelmessig.

Nilssen (2014) hevder at begrep som koding og kategori brukes om hverandre. Begge brukes for å beskrive prosessen med å skape mening i datamateriell. Jeg lagde først mange koder som ledet mot en foreløpig kode. Denne delprosessen ledet mot det Nilssen kaller kategori.

Kategorisering handler om å finne essensen i datamaterialet. Når jeg hadde funnet essensen i form av kategorier gikk jeg tilbake til materialet og leitet etter ytringer og setninger som gjenspeilet de kategorier jeg hadde funnet. Her forholdt jeg meg til Nilssen (2014) som hevder at for å finne disse kategorier skjer både analyse og fortolkning av datamaterialet. Analyseprosessen forsøker å finne frem til funn og tolkningsprosessen handler om å finne mening i funn (Ibid). Helt til sist samlet jeg mine resultater og funn gjennom sitater, notater og løfter dem opp i del 5 hvor de drøftes gjennom å anvende teorien jeg har redegjort for i kapittel 2.

3.5.1 Kritisk blick på aksjonene:

Jeg ønsker her å rette et kritisk blick på aksjonsforskningen. Min hovedkilde til data de menneskelige interaksjonene (viser til 3.3). Selv om jeg har forsøkt å være bevisst mine ulike roller gjennom hele forskningsperioden (viser til 3.3) kan jeg ikke utelukke at min tilstedeværelse har påvirket. Jeg har ved flere anledninger blitt referert som «admen» eller ledelsen i sammenheng med observasjoner og intervju. Om deltakerne har snakket med meg som forsker eller som skoleleder i slike sammenhenger er uvisst. Jeg har heller ikke lagt skjul på at jeg har stor tro på LINK som verktøy inn i skolen. Kan dette ha påvirket deltakerne til å

gi meg svar de tenker jeg forventer? Jeg forstår at jeg ikke nødvendigvis får svar på dette her men jeg synes det bør tas i betraktning. I etterkant av aksjonsforskningen ser jeg at det å ha intervjuene lærene på skolen, hvor de utøvet sin daglige praksis, kan ha påvirket kvaliteten på deler av intervjuene. Når vi skulle møtes var det ofte vanskelig for lærerne å «koble bort» planleggingen for neste dags undervisning. Vi brukte derfor litt tid på å komme i gang med intervjuene, noe som resulterte i litt mindre tid til intervju enn planlagt. Når jeg hører på lydbånd fra intervju i ettertid kunne jeg være litt rask å gripe inn i samtalene eller gå over på neste spørsmål. Om dette handler om tidspress eller at jeg er fersk forsker er jeg usikker på. Jeg tar med meg dette inn i analysekapittelet.

4 Forskningsfasene / aksjoner

Jeg skal her presentere de fire aksjonene som ble gjennomført aksjonsforskningsperioden. Alle aksjonene blir koblet opp mot ulike faser i implementeringsmodellen til Fixsen et.al (referert i Roland, 2015, s. 26-27) og som heretter refereres som implementeringsmodellen. Beskrivelsene av aksjonene presenteres ulikt. Aksjon 1 inneholder to ulike deler som bygger på hverandre. Først beskrives delene separat, deretter sammenfattes hovedlinjene av funn fra begge delene samlet og til sist presenteres valgt kategori på bakgrunn av analyse. Funn i denne aksjonen er bygget på analyse av notater fra notater i forskerlogg og observasjon. Jeg noterte hovedtrekk fra lærernes evalueringer på temadagene jeg deltok på.

Beskrivelsene av de tre neste aksjonene følger et annet mønster. Først beskrives aksjonens innhold og formål. Deretter følger en kort oppsummering av hovedtrekkene i de funn som fremkommer etter intervju. Dette vurderes opp mot funn fra observasjoner og notater som kort oppsummeres. Videre presenteres funn i analysen både som tekst og som sitater fra intervjuene. Til sist kommer en kort oppsummering av min refleksjon i etterkant av aksjonen og hva som tas videre inn i drøftingsdelen.

I denne delen har jeg har jeg valgt å holde meg til empiri på bakgrunn av funn i datamaterialet. I drøfting kobler jeg på de teoretiske teorier om implementering mot de funn jeg har gjort. Deretter ser jeg på konsekvenser dette har for hva god ledelse er. Detaljer for fremgangsmåte for analyse er beskrevet i kapittel 3.5.

4.1 Aksjon 1: forberede og forankre LINK hos deltakerne

Formål med aksjon 1 kan knyttes til implementeringsfase 2 i implementeringsmodellen som handler om å forberede organisasjonen på implementering av LINK. Aksjonen 1 deler jeg inn i to deler. Del en handler om å forankre LINK og del to handler om å forberede lærere på LINK i praksis. Selv om disse henger sammen ble de gjennomført ulikt og på to ulike arenaer. Jeg beskriver derfor delene separat men velger å presentere funn etter presentasjon av begge samlet. Det er ledelsen på Sommerlund skole som leder aksjonen.

Del 1: Forankring:

Forankring av LINK starter på en av planleggingsdagene på starten av skoleåret. Ledergruppen vurderte at det er fint å starte det nye året med noe nytt og hvor alle lærerne er tilstede. Til denne planleggingsdagen hadde jeg laget en forelesning hvor jeg har som formål å gi god og riktig informasjon, og forankre LINK. Første del av forelesning handler om bakgrunn til LINK og hvorfor skolen hadde valgt LINK. Her trakk jeg inn forskning som var hentet fra LINK (2017) sine nettsider. Et eksempel på forskning var her knyttet til barns psykiske helse og skolens viktige rolle i forebyggende arbeid. Videre forankret jeg LINK til den nye overordnet del, og de tverrfaglige fagene livsmestring og folkehelse. Til sist ble LINK som undervisningsopplegg knyttet til skolens planer og strukturer. Et eksempel på dette er hvordan LINK tas inn i skolens sosiale plan og erstatter mye av det som ligger der. Underveis på planleggingsdagen ble det lagt opp til refleksjoner i grupper og til å gi innspill i plenum på det som ble presentert. Hovedlinjene av innspill ble noterte jeg ned i forskerlogg på slutten av dagen. Til sist fikk lærerne presentasjon om at det var satt av en hel dag ute av skolen til å forberede LINK til praksis. De fikk en oversikt over dagens innhold, når dette skal skje og hvordan vi skulle gjennomføre dagene (se figur 6).



TEMADAG:
DET ER SATT AV EN SKOLEDAG TIL HVERT TRINN FOR Å PLANLEGGE. DETTE VIL BLI LEDET AV LEDELSEN.

3. september	6 trinn	<u>Tema for dagen</u>
4. september	5 trinn	❖ Lærers rolle i LINK: nytt fokus.
11. september	3 trinn	❖ Planlegge gjennomføring.
12. september	7. trinn	❖ Lage årsplan for trinnet.
13. september	4. trinn	❖ Fordele arbeidsoppgaver på medlemmer i trinnet.
17. september	1. trinn	
18. september	2. trinn	

Figur 6: plan for temadag

Del 2: Forberedelse

Forberedelsene til LINK i praksis starter på temadagen. Formål med en slik dag var å gi alle lærere på Sommerlund skole tid og mulighet til å bli kjent med LINK som

undervisningsopplegg og forberede praksis. Alle lærerne på trinn fra 1 -7 trinn på Sommerlund skole gjennomførte dagen. Temadagen ble gjennomført i kurslokale utenfor skolens område. Jeg hadde på forhånd laget en grovskisse av innhold i temadagen på bakgrunn av LINK sin lærerveiledning. Veiledningen gav gode råd og tips om hva som var lurt å ha fokus på for lærere som skulle undervise i LINK¹³. I forkant av temadagen ble det sendt ut en lesebestilling fra samme lærerveiledningen som temadagen har sitt fundamentert fra. På bakgrunn av min grovskisse ferdigstilte lederteamet på skolen plan for temadag i sin helhet. Gjennomføring av temadag ble fordelt på syv dager og hvor hvert trinn fikk hver sin dag til samarbeid. Alle lærere som tilhørte de ulike trinn deltok på tema dagen. Lederteamet delte gjennomføringen av temadagen mellom lederne. Jeg ledet tre dager og var deltaker på en av dem. Innhold i temadagen var delt inn i tre ulike tema: lærerens rolle, LINK som pedagogisk plattform, LINK som struktur i klasserommet. I tillegg var det lagt opp til egen planlegging for trinnet. Etter hver temadag la lederne opp til muntlig evaluering av dagen og innspill til hva skolen kunne jobbe mer med videre. Jeg noterte hovedlinjene fra evalueringen på 4 av 7 gjennomførte temadager og dette er en del av mitt datamateriell.

4.2 Funn etter analyse av aksjon 1

På bakgrunn av analyse av datamateriell bestående av notater fra forskerlogg, fra evalueringene og notater gjort på bakgrunn fra min egen deltakelse på en temadagene gjennom denne aksjonen har jeg valgt kategoriene: forankre og forventning.

Første kategori er **forankre** og kan forstås som det å knytte ny idè til organisasjonen gjennom systematisering, planer og forskning. Funn i datamaterialer fra denne aksjon 1 indikerer at lærerne jevnt over er fornøyd med at skolen skal starte med LINK som undervisningsopplegg. Det er et gjentakende mønster i funn at lærerne gav uttrykk for at de var fornøyd med at ledelsen har satt LINK i system og at det er ryddet tid til forberedelser. Lærerne likte at LINK ble forankret i forskning. Funn viser at det er mye ny informasjon å sette seg inn i for lærerne og det er et ønske om at skolen jobber videre med teorien i LINK.

Andre kategori er **forvente** som jeg forstår som et bilde på hvordan en gitt situasjon kommer til å utvikle seg. Funn i analyse viser gjentakende mønster som handler om ulike

¹³ Viser her til www.linktillivet.no og lærerveiledning s. 6 – 12.

forventninger til LINK. Det handler om forventninger om LINK som undervisningsopplegg, til seg selv som lærer i LINK, til ledelsen om oppfølging og støtte, og forventninger til at opplegget skulle være nyttig for elevene. Det finnes funn i analysen som indikerer skepsis til LINK. Skepsis for at LINK er «et av mange opplegg» som ikke blir en del av skolen men faller fra etter kort tid. På bakgrunn av hovedtrekkene i funn fra denne aksjonen velger jeg å ta med meg kategoriene forankring og forventning inn i drøftingsdelen.

Viktigste funn fra aksjon 1:

I denne aksjonen så jeg entusiasme og glede, men også en viss skepsis. Det fikk meg til å undre meg på om dette kunne være tegn på usikkerhet frykt eller motstand. Jeg noterte derfor dette i forskerloggen og tok med meg dette inn i aksjon 2. Funn indikerte at lærerne var fornøyd med ledelsens måte å systematisere LINK inn i skolens systemer og at det var satt av tid til planlegging. De hadde forventninger til LINK som undervisningsopplegg. Det var også knyttet forventninger til ledelsen om støtte og oppfølging. På bakgrunn av tilbakemeldingene på evalueringen ryddet jeg tid til å være mer tilgjengelig de første tre ukene inn i aksjon 2. I observasjonene ønsket jeg å se nærmere på lærernes motivasjon i arbeid med LINK. Jeg var opptatt av å være åpen i møte med lærers praksis. Derfor valgte jeg å se på spørsmålet om motivasjon i etterkant av alle observasjonene og noterte mine refleksjoner om dette i forskerloggen. Dette ble en del av det samlede datamateriell.

4.3 Aksjon 2: iverksetting av LINK

Formål med denne aksjonen kan knyttes til implementeringsfase 3, i det Fixsen et.al. (referert fra Roland, 2016) beskriver som innledende implementering. Alle lærere på Sommerlund skole skulle i denne aksjonsperioden iverksette LINK på bakgrunn av planlegging og forberedelser i aksjon 1. Hver enkelt lærer skulle gjennomføre «LINK-timer» i sine klasser. Erfaringene de gjorde seg gjennom praksisen skulle evalueres og justeres kontinuerlig på de trinn de gjennomførte timene på. Det var på forhånd satt av tid til dette. Som samarbeidende forsker oppsøkte jeg denne perioden lærerne daglig på arbeidsrommene for samtaler om LINK i praksis. Jeg sendte mailer på ideer og konkrete opplegg ukentlig for å hjelpe lærerne med aktiviteter som kunne knyttes til LINK. Alle lærerne på Sommerlund skole kunne delta i denne aksjonen men det var opp til trinn å avgjøre hvem av lærerne på trinnet som skulle ha hovedansvar for opplegget. Av deltakerne i fokusgruppen (viser til kap.3.2.1) var det 4 av 5

som hadde gjennomført LINK- timer i praksis denne aksjonsperioden og alle deltok i intervjuet. Som forsker gjennomførte jeg observasjon i en LINK-time, på et trinn.

Hovedtrekk av funn fra gjennomføring av aksjoner og fokusgruppeintervju:

Hovedlinjene i funn i datamaterialet fra intervju indikerer at lærerne har ervervet seg positiv erfaring i oppstart av LINK. Det var enighet i fokusgruppen om at LINK som undervisningsopplegg gikk rett i lærers daglige praksis og var derfor lett å ta i bruk. Lærerne ble motiverte av å se at elevene likte opplegget og at elevene selv brukte begreper fra LINK som verktøy. Lærerne var også fornøyd med gode planer og strukturer for LINK i startfasen. Det var stor enighet om at det hadde vært avgjørende at det ble satt av tid til å bli kjent med opplegget og at tema-dagen hadde vært verdifull. At skolen skulle satse på LINK som fellesskap ble løftet opp som et positivt trekk. I fokusgruppeintervju kaller lærerne ved flere anledninger LINK for verktøy og kobler dette både til lærer, eleven og ledelsen.

I analysearbeidet ble det utarbeidet tre kategorier: felles fokus, praksisnært og struktur (viser til fremgangsmåte i kap.3.5). Jeg skal her vise eksempler på funn i form av sitater fra fokusintervjuet som ble gjennomført denne perioden:

Første kategori er **felles fokus** og forstås her som det å dele oppmerksomhetsfokus. Her handler dette om lærernes opplevelser av LINK som felles satsing for hele skolen. Et eksempel på det får vi gjennom det første sitatet som er hentet under spørsmål om eierskap til LINK:

«Vi har alle vært på temadagene og lært om LINK, vi har gjort og forberedt oss til LINK. Sammen tror jeg at vi har fått litt eierskap tell LINK selv om det er lenge til vi har det i ryggmargen»

Her uttrykker lærerne at den fikk samme gjennomgang av LINK før de skulle starte sin praksis. At lærer bruker «vi» som begrep sammen med «eierskap» kan forsterke funn om felles fokus. Nedenfor kommer to nye sitater som handler om området felles fokus:

«Det sier seg selv at det å jobbe forebyggende er det som lønner seg i det lange løp. Derfor tror jeg at det har stor betydning for oss lærere og elevene og egentlig for hele skolemiljøet».

En annen lærer skyter inn under samme spørsmål:

«For nå gjennomsyrrer vi hele skoleløpet løpet her på skolen...sånn at når en elev har gått ut av 7 trinnet her på vår skole, eller hvis du havne i «klinsj» i et

friminutt, så vet du at medelev har lært det samme som deg og har samme verktøy tell å håndtere situasjonen. Det gjør det enklere for alle»

Andre kategori er **praksisnært** og jeg legger her vekt på forståelsen om at dette handler om nær relasjon mellom idè og praksis. Funn fra intervju indikerer at lærerne opplever at LINK er et verktøy som kunne brukes rett inn i undervisningen. Lærerne så fort nytteverdien og snakket om elevenes positive opplevelser i møte med LINK. Det første sitat som vises her er hentet fra spørsmål om deltakerne kunne høste noe fra planleggingsfasen av LINK:

«...livsmestring, det har vi savnet en periode. Både på samfunnsnivå, men også som lærer, som yrkesutøvere har vi sett at elevene trenger det...»

Det kan se ut som at opplegget knyttes rett til praksis og uttrykkes som et savn fra lærer som fagperson. Her begrunnes dette i et behov fra lærer og elever, men også på samfunnsnivå. Det neste funn viser en slags «gjennomgangstone» i intervjuet. Her er det snakk om en type praksisnærhet lærer får gjennom elevrespons og funn er hentet fra spørsmål om motivasjon:

«...i starten var det litt sånn at det hørtes veldig bra ut, men det er mange ting man har testet ut før... men når jeg ser hvor godt elevene liker det her så gir det meg som lærer motivasjon til å fortsette...»

Den tredje kategori er **struktur og ritualer** og jeg forstår som «byggemåte». Her handlet dette om de strukturer lærerne «bygget» i forberedelsene til LINK og som knyttet seg til strukturer og ritualer som representerer LINK som undervisningsopplegg (vedlegg 4). Her er et sitat hentet fra en av lærerne som fortalte om hvordan strukturene og ritualene som var laget kom ut i praksis i klasserommet: :

«...vi blei jo enig om hvordan vi skulle gjøre det i klassen...vi setter på sangen, vi har lys, vi sitt i sirkel...vi har klar ramme og det er jeg veldig glad for»

Samtidig kommer det frem at nettopp fordi LINK har så klare rammer og strukturer kan disse timene være spesielt sårbare timer. Spesielt i møte med nye lærere og vikarer. Lærerne i fokusgruppen tror at det kan være vanskelig for en vikar å gjennomføre LINK nettopp fordi det krever at man kan strukturene og rammene for gjennomføring av disse timene. Sitat er henter fra spørsmål om eierskap:

«...å ha en vikar inn her som ikke aner hva LINK er, om rammene og formennei tenker jeg...det er jo vi som sitter her som har eierskap til LINK gjøre...»

Viktigste funn etter aksjon 2: I tillegg til hovedtrekkene av funn som er beskrevet over viser funn fra analyse av observasjon og forskerlogg at aksjonen bærer preg av at det er lærere som er i startfasen av noe de opplever som bra men at de trenger tid til å bli en del av det. Dette får jeg med meg gjennom de hverdagslige samtaler jeg har med lærerne på mine runder på kontorene gjennom denne aksjonen. Observasjonen på et trinn viser at lærer er i gang med praksis. Jeg lurer på om alle lærere har kommet i gang på samme måte. Dette tok jeg med som spørsmål inn i fokusgruppeintervju i aksjon 3. Jeg har valgt å ta med kategoriene; praksisnært, felles fokus og struktur og ritualer inn i drøftingsdelen.

4.4 Aksjon 3: øving på LINK i praksis

Formålet med aksjon 3 var å fortsette å arbeide med LINK og øve. Mål for denne aksjonen var at alle lærere på Sommerlund skole skulle være i gang med LINK i sine klasser. Det var satt av tid til erfaringsdeling av LINK på trinn. I løpet av aksjonsperioden ble det også satt av tid til felles erfaringsdeling for lærerne. Her delte ett trinn sine erfaringer med LINK i praksis og det ble gitt rom for refleksjon og samtaler. Jeg var ikke tilstede og fikk derfor en oppsummering av økten av SKUT gruppen i etterkant. Jeg gjennomførte denne perioden et fokusgruppeintervju, hvor 4 av 5 av mine deltakere deltok. Om frafall av en deltaker har hatt innvirkning på fokusgruppen og resultatet kan ikke utelukkes. Det ble gjennomført en observasjon av en LINK time på et trinn som ga meg et nytt blikk inn i LINK i praksis. Hovedstrukturen i den observerte timen var slik LINK beskrev, men lærer hadde valgt å ta bort enkelte elementer i ritualen. Jeg tok dette spørsmålet med inn i fokusgruppeintervjuet.

Hovedtrekk av funn fra gjennomføring av aksjon og fokusgruppeintervju: Hovedlinjene i funn indikerer at lærerne er i gang med LINK i praksis. Det er variasjoner på måten lærere gjennomfører LINK i klasserommet. Lærerne er enige om at innholdet i deres praksis er slik LINK anbefaler men at det kan være noe ulikt i praksis. Lærerne ser at elevene liker timene og bruker LINK som verktøy i vanskelige situasjoner i skolehverdagen. Elevene har jevnt over utviklet et felles språk og er mer åpen i samtale enn tidligere. Lærerne etterspør oppfølging fra ledelsen og ønsker støtte. Lærerne er enige om at hvis LINK skal bli en del av kulturen på Sommerlund skole må LINK følges opp og lærerne stilles krav. Lærerne mener at alle på skolen, ledere, lærere og elever må forplikte seg til LINK som undervisningsopplegg.

I analysearbeidet har jeg kommet frem til tre kategorier: utvikling, variasjon, oppfølging. (viser til fremgangsmåten i kap.3.5). Jeg skal her vise eksempler på funn i form av sitater fra intervju som ble gjennomført denne perioden.

Første kategori er **variasjon** og handler om ulike mønster i praksis. Funn indikerer at lærere praktiserer LINK ulikt. Variasjonene i lærernes praksis synes å ligge mellom, det å følge ritualet i LINK systematisk til, LINK timer hvor elementer av ritualet tas bort i praksis. Jeg skal her gjennom to ulike sitater forsøke å vise eksempler på slik variasjon i praksis:

«Jeg tror jeg gjør mye likt fra sist gang fordi vi har fått det til å fungere så fint fra starten av og vi har beholdt rutinene ...»

Her forstås rutiner som det samme som ritualer. Lærerne brukte disse begrepene om hverandre i samtalen. En annen lærer sier:

«Vi måtte endre littmen vi jobber med LINK eller klassemiljø hver uke...selv om vi ikke nødvendigvis har LINK, altså under LINK fanen så gjør vi mye av det samme».

Andre kategori er **oppfølging** og kan her forstås som å etterspørre. Funn indikerer at lærerne i fokusgruppen har behov for å bli sett og etterspurt i arbeid med LINK. De neste to sitat viser eksempler på dette og er hentet fra spørsmål om hva ledelsen bør ha fokus på for at LINK skal bli en del av kulturen på Sommerlund skole:

«Jeg mener at ledelsen må legge til rette og følge opp kollegiet i dette arbeidet»

Her var lærerne enige og de mente det var viktig at ledelsen involverte seg i lærernes praksis med LINK. De neste to sitater kommer fra to andre lærere. En lærer starter:

«Oppfølgingsbiten er kjempeviktig fra ledelsens side...»

En annen lærer fullfører setningen:

« ...ja og det må være tydelige forventninger og oppfølging».

Tredje kategori er **utvikling** og kan her forstås som forbedring. Funn indikerer at det har vært en utvikling i arbeid med LINK. Utviklingen det her er snakk om er hvordan lærerne opplever at LINK har påvirket elevene. Her presenteres to funn, hentet fra spørsmål skolens verdier i arbeid med å få LINK inn som skolens kultur:

«...når jeg ser min klasse i fjor og ser dem i år, tror jeg de har hatt masse utbytte av LINK»

Funn forteller noe om elevenes endring i elevenes adferd og at lærer tror det har en sammenheng med LINK timene. Som eksempel på utvikling hos elevene har jeg videre valgt et sitat som sier noe om elevenes endringer i møte med vanskelige tema:

«Nå har det kun gått et halvt år men jeg merker allerede litt...de er mer åpen og tørr å prate om ting som er vanskelig»

Lærerne synes å motiveres av elevens utvikling, læring og mestring i arbeid med LINK.

Viktigste funn fra aksjon 3: Viser til hovedtrekkene i funn lenger opp og tilføyer her at analyse av forskerlogg og observasjon viser stor variasjon i måten lærerne gjennomfører LINK timer på. Jeg tar derfor med meg spørsmål om dette i fokusgruppeintervju i aksjon 4. Spørsmålet jeg stiller er om lærerne synes det er viktig med ritualene i linktimene. Aksjon 3 bærer preg av at lærerne har kommet ulikt i gang med sin praksis. Det har skjedd en utvikling som synes i elevenes adferd og i måten elevene snakker om vanskelige tema på. Lærerne etterspør oppfølging og støtte fra ledelsen i forhold til LINK. Jeg har valgt å ta med kategoriene variasjon, oppfølging og utfordring inn drøftingsdelen.

4.5 Aksjon 4: implementere LINK inn i skolehverdagen

Formål med aksjon 4 var å fortsette implementering av LINK som beskrevet i aksjon 3. Aksjon 4 hadde et større fokus på å forsøke å integrere LINK inn i daglige praksisutøvelse slik at det skulle bli en del av Sommerlund skole. Dette knyttes til implementeringsmodellens beskrivelse i starten av fase fire. Aksjon 4 holdt seg mellom fase 3 og 4 i implementeringsmodellen. Formål ble vurdert på bakgrunn av funn i aksjon 3 om at det er stor variasjon på hvor lærerne er i sin praksis. I denne aksjon 4 skulle lærerne selv sette av tid til planlegging av LINK på de ulike trinn. På slutten av aksjonsperioden satte ledelsen av tid til felles arbeid med LINK på et av våre ukentlige pedagogiske møter. Her ble det gjennomført en evaluering av LINK. Jeg noterte hovedlinjene av innspill i forskerloggen. I aksjon 4 ble gjennomført ett intervju av fokusgruppen hvor 4 av 5 deltakere var tilstede. Hvorvidt frafall av en deltager kan ha påvirket fokusgruppen og resultatet kan ikke utelukkes. Det ble også gjort en observasjon av et trinn.

Hovedtrekk av funn fra gjennomføringen av aksjon og fokusgruppeintervju:

Funn indikerer at lærerne gjennomfører LINK med lokale tilpasninger ut i praksis. Dette kommer frem når lærerne i intervju forteller at de legger til eller trekker fra elementer ut fra elevenes behov. Lærerne er enige om at det er svært viktig å beholde samme struktur og rammer i timene over tid. Dette gjør elevene trygge og fordi det hjelper lærerne å gjennomføre timene. Alle lærerne i fokusgruppen ønsker ny motivasjon eller inspirasjon i LINK. Lærerne vil ha det de kaller «påfyll». Jeg stiller meg spørsmål om funn i intervjuene kan indikere endring i motivasjonskilde for lærerne? Dette fordi jeg så at funn fra tidligere aksjoner kunne indikere at lærerne ble motivert av elevens engasjement. I dette intervjuet etterlyste lærerne en ny inspirasjonskilde.

I analysearbeidet har jeg funnet frem til tre kategorier: lokal tilpasning, struktur og inspirasjon (viser til fremgangsmåten i kap.3.5).

Første kategori er **lokal tilpasning** og kan her forstås som de endringer som skjer innenfor et gitt område. Lokal tilpasning handler om de endringer lærer gjør i praksis med LINK. En type tilpasning handlet om å endre ritual og struktur i LINK timen. Funn i sitat under er et eksempel på dette og er hentet fra spørsmål om det er viktig med struktur i arbeid med LINK:

«...Alle sitt i ring og det er lærerstyrt...da gjør vi alt likt bortsett fra at vi ikke spiller denne låten eller tenner lys. Ellers er det akkurat det samme.»

Her ser det ut som lærer har tatt bort elementer som ligger i LINK timens struktur i sin lokale tilpasning. Lærer sier at det «Ellers er det akkurat det samme». Her lurte jeg på om dette kunne bety «samme struktur som beskrives i LINK timen» eller om det er «det samme som før vi startet med LINK»? Dette spørsmål ble med i videre planlegging av LINK. Videre er det funn som indikerer lokale tilpasninger i møte med elevenes behov:

«Vi skulle også ha ukas gullkorn men vi har kuttet den bort fordi den la en demper på mange av mine elever...» .

Her ser det ut som lærer har trukket fra noe i ritualene, med intensjon om å gjøre opplegget bedre for elevene.

Andre kategori er **struktur**. Her handlet struktur om at lærerne ønsket å ta vare på de strukturer og rammer de hadde arbeidet inn i klassen. I aksjon 3 observerte jeg som forsker at det var ulik praksis av LINK i klasserommene. Jeg tok derfor med meg spørsmål om dette inn

i fokusgruppeintervjuet i aksjon 4. Her er tre ulike sitat, fra tre ulike lærere, hentet fra spørsmål om strukturen er viktig i arbeid med LINK:

«Jeg tror strukturen er kjempeviktig... ta for eksempel bort lyset eller musikken så er ikke elevene med lenger...»

Her snakket lærer om de ritual som var med å danne strukturen i en LINK time og som fikk elevene til å oppleve LINK som et spesielt fenomen. Her snakket lærerne om at det var viktig å beholde dette. En annen lærer tilføyer sitat over:

«Vi har laget en arena hvor vi kan bearbeide alt som skjer... den må vi holde på»

Her snakket lærer om struktur som arena for å «bearbeide alt» og at det var viktig. Et tredje sitat beskriver lærers opplevelse av viktigheten av å ha struktur som noe konstant i møte med variasjonene av tema i LINK:

«Jeg har hatt samme struktur hele veien og når man starte på noe nytt er man på med en gang...»

Felles for disse tre sitater er her at lærerne syntes strukturer og rammer var viktig for LINK timene og at de ønsket å beholde disse.

Tredje kategori er **inspirasjon** og her ble det lagt vekt på forståelse om noe som stimulerer til kreativitet og driv. Funn i analysen handlet her om at lærerne opplever at de trenger noe som kunne inspirere og motivere dem i arbeid med LINK. Funn indikerer at det var ulikheter i motivasjon hos lærerne og hvor de hentet inspirasjon fra:

«Jeg kjenner at jeg trengte noe nytt for å motivere meg til neste LINK time...jeg trenger påfyll»

Jeg stiller spørsmål om «påfyll» et uttrykk for et ønske om at noe utenfra skal inspirere. Dette valgte jeg å ta med i videre planlegging av LINK. Et annet svar ga en helt ny retning i motivasjonskilde i arbeid med LINK:

«Jeg er veldig motivert til å fortsette med LINK og jeg tror jeg får mest inspirasjon via elevene...»

Her får læreren inspirasjon gjennom elevenes motivasjon.

Viktigste funn etter aksjon 4: I tillegg til hovedlinjer av funn lenger opp fra aksjon 4 ser jeg en mulig endring i lærernes motivasjonskilde i arbeid med LINK. I aksjon 3 var det fokus på lærernes motivasjon gjennom elevenes respons og resultat. I denne aksjonen indikerer funn at

lærerne trenger en annen type inspirasjon. Hva skyldes denne endringen? Dette tar jeg med inn i drøftingen under kategori inspirasjon. I denne aksjonen gjennomførte jeg den tredje observasjon. Jeg har observert tre ulike oversettelser av LINK som undervisningsopplegg.

4.6 Oppsummering av 4 aksjoner:

Som en kort oppsummering har jeg valgt å ramme inn de viktigste funn fra de fire gjennomførte aksjonene. Her presentert etter hvilken aksjon de ble utarbeidet fra:

Aksjon 1	Aksjon 2	Aksjon 3	Aksjon 4
Forankre	Felles fokus	Utvikling	Lokal tilpasning
Forvente	Praksisnært	Variasjon	Struktur
	Struktur	oppfølging	Inspirasjon

Figur 6: De viktigste funn fra fire aksjoner

I drøftingsdelen tar jeg med meg alle kategorier fra samtlige aksjoner. I drøftingen blir de presentert gjennom en annen type inndeling enn fremstillingen som vises her.

5 Drøfting

Her skal empiri drøftes ved å anvende teori som ble presentert i kapittel 2. Først drøftes lærernes respons på ideen LINK. Deretter drøftes spørsmålet om hva som skal til for å lede implementering av LINK i egen organisasjon. Helt til sist svarer jeg på problemstilling gjennom å gi råd om hvordan lede implementering av LINK i egen organisasjon.

5.1 Læreres respons på ideen LINK.

I denne delen drøftes empiri både med utgangspunkt i sitater fra intervju med lærere og beskrevne funn fra analysen. Alle kategorier fra aksjonene er her delt inn i fire deler og drøftes separat. Kategoriene blir beskrevet slik jeg har lagt vekt på dem inn i analysen. Delene presenteres ikke i rekkefølge etter tidsperspektivet aksjonene ble gjennomført på. I drøftingskapittelet vil ledelse gjennom det vitenskapelige øyet bli referert som ledelse som vitenskap. Ledelse gjennom det kunstneriske øyet vil bli referert som ledelse som kunst.

Del 1: forankring og forventning.

Jeg har her valgt å drøfte kategoriene forankring og forventning sammen. Dette betyr ikke at jeg ser dem som ett fenomen men som to deler som krysser hverandre.

Det er viktig å skape forventninger som er realistiske i startfasen av implementering (Roland, 2015). Funn i analysen indikerte at planleggingsdag og temadag hadde skapt forventninger hos lærerne. I analyse kom det frem at lærerne hadde forventninger til ledelsen som var knyttet til oppfølging og støtte i arbeid med LINK. En forklaring på dette kan ligge i at det i startfasen av implementering er mye nytt å forholde seg til. Støtte og oppfølging kan være et uttrykk for et ønske om et tettere samarbeid med ledelsen i denne fasen. Robinson (2014) hevder at ledelsen kan støtte lærerne gjennom å involvere seg og få med seg de utfordringer lærerne står ovenfor med LINK som undervisningsopplegg. På denne måten kan leder følge opp lærerne gjennom å finne betingelser for at lærerne skal lykkes (Ibid). På annen side kan forventninger til ledelse være et uttrykk for en slags frykt. For eksempel frykt for å ikke lykkes med undervisningsopplegget eller frykt for å mangle støtte og oppfølging fra lederne. Det kan stilles spørsmål om denne frykten, kan være et uttrykk for det Røvik kaller motstand og som kan handle om LINK som trussel mot det «gamle» og veletablerte i skolen (Røvik, 2007).

I aksjon 1 ble LINK som undervisningsopplegg forankret (viser til 4.1). Her fikk lærerne presentert LINK som undervisningsopplegg gjennom en systematisering av idè inn i skolens etablerte planer og strukturer. Funn i analysen indikerte at lærerne var fornøyd med at ledelsen hadde satt LINK inn i et system og at det var satt av tid til forberedelse. Å sette av god tid til arbeid med forankringsarbeid beskrives som en viktig faktor i implementeringsfase 2 i implementeringsmodellen til Fixsen et.al (referert fra Roland, 2015). Roland (2015) fremmer tid som en viktig faktor i de første to fasene i denne modellen. I aksjon 1 fikk lærerne tid til å samarbeide i møte med LINK. Tid til kollektiv læring fremmes som en viktig faktor i læreres profesjonelle læring (Postholm og Rokkones, 2012). På en annen side hevder Desimones (referert fra Postholm og Rokkones, 2012) at det å sette av tid ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for at lærerne skal utvikle seg. Lærerne må også selv ha vilje til å lære (Ibid).

Det var funn på at lærerne var fornøyd med at ledelsen hadde systematisert LINK inn i skolens planer. En forklaring på dette kan være at den nye ideen ble satt inn i et gjenkjennbart system slik at det ble lettere å se LINK i kontekst. Å oversette nye ideer handler om å

strukturere organisasjonen på en slik måte at det lar seg oversette inn i skolen (Røvik, 2000). På en annen side har skolen som kunnskapsorganisasjon særpreg og tradisjoner på hvordan arbeidet skal utføres (Irgens, 2016). Å føre LINK inn i kjente tradisjoner og særpreg gjennom systematikk kan muligens hjelpe å forstå hvordan undervisningsopplegget kan implementeres inn i lærers praksis. At lærere er fornøyd med systematisering av LINK kan også henge sammen med at forventning om ledelsen som en administrasjon i denne startfasen av implementering er innfridd. Jeg stiller derfor spørsmål om dette kan bety at lærerne har behov for et vitenskapelig ledelsesperspektiv i starten av implementering (Irgens, 2016).

Del 2: drøfting av praksisnærhet, lokal tilpasning og variasjon.

Et sentralt funn når det gjelder praksisnærhet handlet her om at lærerne opplevde at LINK som undervisningsopplegg kunne brukes rett inn i praksis. Robinson (2014) fremmer at en leder må planlegge lærerens profesjonelle utvikling ut fra de signaler elevene sender ut og analysere hva lærer trenger i møte med denne type utfordring. Her kan funn indikere at skolen har lyktes i å identifisere elevenes læringsbehov og funnet ut hva lærer trengte i møte med elevene (Robinson, 2014). På en annen side kan dette også knyttes til lærerens oversettelseskompetanse fordi lærer mestrer å knytte idè rett inn i egen praksis (Røvik, 2007).

Praksisnærhet handlet også om at LINK tilfredstilte et behov i møte med livsmestringsbegrepet. Her illustrert gjennom et sitat fra analysen:

«...livsmestring, det har vi savnet en periode. Både på samfunnsnivå, men også som lærer, som yrkesutøvere har vi sett at elevene trenger det...»

Røvik (2007) hevder at å lykkes med oversettelse av nye ideer inn i en organisasjon handler det om å identifisere ny og relevant kunnskap (Røvik 2007). Funnet indikerte at LINK som undervisningsopplegg møtte lærernes etterspørsel om et verktøy i møte med elevenes økende sosiale og psykiske utfordringer på skolen. På den ene siden kunne dette bety at ledelsen lyktes med å koble LINK som idè til lærernes praksis. På en annen side kan dette også handlet om viktigheten av å ha en SKUT gruppe i utviklingsarbeid. Et annet funn i analysen er knyttet til praksisnærhet handlet om elevenes opplevelse av LINK:

«...i starten var det litt sånn at det hørtes veldig bra ut, men det er mange ting man har testet ut før... men når jeg ser hvor godt elevene liker det her så gir det meg som lærer motivasjon til å fortsette...»

Her vises praksisnærhet gjennom sammenhengen mellom den kunnskap som læreren har ervervet seg gjennom LINK og den gleden eleven viser.

Kategori variasjon og lokal tilpasning handlet om funn som viste at lærerne praktiserte LINK timene sine ulikt. Nedenfor presenteres to funn som er hentet fra analyse som eksempel på to læreres lokale tilpasninger av LINK til sine klasser. Her som sitater:

Lærer 1: «...Alle sitt i ring og det er lærerstyrt ... da gjør vi alt likt bortsett fra at vi ikke spiller denne låten eller tenner lys. Ellers er det akkurat det samme.»

Lærer 2: «Vi skulle ha ukas gullkorn men vi måtte bare kutte den ut fordi den la en demper på mange av mine elever...»

I disse funn kan det se ut som lærerne forsøker å balansere hensynet til å være «tro mot det opprinnelige» og hensyn til den nye kontekst LINK skal utøves på i praksis (Røvik, 2007). I et translasjonsteoretisk perspektiv vil denne form for tilpasning være en form for oversettelse av LINK inn i klasserommet (Røvik, 2007). Lærer 1 beskriver at det var tatt bort noen elementer i timen men at det «ellers er det akkurat det samme». Gjennom å fjerne enkelte elementer i ritualet i LINK unngikk lærer å endre mer enn nødvendig og var på den måten tro til det opprinnelige. Begge lærere hadde tilpasset undervisningen gjennom å fjerne elementer i linktimens ritualer for å imøtekomme elevene sine. En slik tilpasning i oversettelse kalles for fratrekk (Ibid) (viser til kap.2.6.1). En mulig årsak til at lærerne ikke la til(adder) elementer her kunne være fordi de opplevde at linktimene ble for ritualiserte og derfor forsøkte å forenkle dem. Ledelse gjennom det vitenskap ville her korrigerer lærerne som ikke fulgte linktimens gitte ritual (Irgens, 2016). Ledelse gjennom kunst ville kunne tillate lærerne slik frihet fordi det var begrunnet i pedagogiske hensyn(ibid). Irgens (2016) hevder at det er viktig å balansere mellom disse ledelsesperspektivene.

At LINK timer ble praktisert ulikt kom spesielt godt frem fordi LINK timene er bygget opp som ritualer (vedlegg 2). Lærers individuelle endring av disse ble derfor lett synlige. Her er to eksempler kan synliggjøre variasjoner i praksis av en LINK time:

«Jeg tror jeg gjør mye likt fra sist gang fordi vi har fått det til å fungere så fint fra starten av og vi har beholdt rutinene ...»

I dette første sitatet forstås rutiner som ritualer og det kan virke som at lærer følger strukturene og har et ønske om å fortsette med det. I et translasjonsteoretisk perspektiv kan denne måten å gjengi LINK sine strukturer på, ligne på oversettelse gjennom kopiering (Røvik, 2007). Gjennom kopiering gjenskapes praksis med få eller ingen endringer.

Kopiering sammen med lærers kunnskap om klassen sin lykkes implementering av LINK i praksis. En annen lærer svarer under samme spørsmål:

«Vi måtte endre littmen vi jobber med LINK eller klassemiljø hver uke...selv om vi ikke nødvendigvis har LINK, altså under LINK fanen så gjør vi mye av det samme»
Her sier lærer at det har vært endringer fra originalen og at det jobbes under «LINK fanen». Dette kan forstås som en oversettelse hvor lærer anvender LINK som inspirasjon til å endre allerede eksisterende praksis. Fra et translasjonsteoretisk perspektiv kommer dette til uttrykk gjennom omvandling og tilhører den radikale modus (Røvik, 2007). I omvandling forandres både struktur og innhold av idè. En mindre radikal variant av omvandling kalles adaptasjon og tar mer hensyn til originalen. Her stiller jeg spørsmål om lærers endring av LINK sine strukturer kan være starten på adaptasjon? En annen forklaring på variasjon i praksis hos lærerne kan ligge i ledelsens oppfølging av lærerne. Røvik (2007) hevder at «jo mindre kontroll og etterprøving i implementering desto større frihet til lokal radikal transformasjon av det som ønskes implementert (Røvik, 2007)». På den ene siden er det mulig å stille spørsmål om ledelsen burde etterspurt mer for å sikre en stram innføring av intensjonene i LINK. På en annen side kan man stille spørsmål om en større etterspørsel ville gå ut over lærernes autonomi og føre til at lærerne ikke fikk være med å identifisere egne læringsmål i arbeid med LINK (Postholm og Rokkones, 2012).

Del 3: struktur & struktur og ritualer.

Kategori struktur handlet om at lærerne ønsket å ta vare på de rammene og strukturer de hadde laget for sine klasser. Her har jeg valgt å ta med to av sitatene som eksempel på dette:

«Vi har laget en arena hvor vi kan bearbeide alt som skjer... den må vi holde på»

Her forstås «arena» som de strukturer lærer har laget for sine LINK timer.

«Jeg har hatt samme struktur hele veien og når man starte på noe nytt er man på med en gang...»

Funn indikerer her at lærerne hadde en felles forståelse om at struktur og rammer for LINK timene var viktig. En slik felles forståelse blant lærerne kan her handle om at skolen har lykket å utvikle god kultur for læring og skapt kunnskapsutvikling hos den enkelte lærer (Rismark og Sølvsberg, 2016, s.120). Madsen, J (2016) hevder at synet på læring har endret seg til at man i langt større grad ser på kunnskapsutvikling som et resultat av samspill og at læring påvirker samspill. Felles forståelsen være et uttrykk for felles kunnskap om LINK. I et

translasjonsteoretisk perspektiv kan det bety at organisasjonen har lyktes med å kontekstualisere LINK på en slik måte at opplegget passet inn i skolens felles praksis (Røvik, 2000). Funn indikerte også at lærerne ønsket å beholde strukturene og rammene. En forklaring her kan handle om at implementering av LINK nærmer seg fase fire i implementeringsmodellen til Fixsen et.al (referert fra Roland ,2015). Fase fire handler det om at lærerne etter en periode med øving og praksis har integrert endringene inn i den daglige praksis og dannet en mestringsopplevelse. Her stiller jeg spørsmål om lærernes ønske om å fortsette med rutine og rammene kan være uttrykk for at LINK er i ferd med å integreres hos enkelte lærere og at de opplever mestring.

Kategori struktur og ritualer handlet her om de strukturer som ble laget i forberedelse av LINK og som er bygget på strukturer og ritualer som representerer en LINK time. Nedenfor vises to eksempler på hvordan de planlagte strukturer og rutiner kan komme til uttrykk i praksis:

«...vi blei jo enig om hvordan vi skulle gjøre det i klassen...vi setter på sangen, vi har lys, vi sitt i sirkel...vi har klar ramme og det er jeg veldig glad for»

«Vi har jobbet systematisk med at alle elevene skal bli trygg og kunne si ting uten å få tilbakemeldinger...det gjør vi med å jobbe med faste klassemøter»

Det kan her se ut som at lærerne jobber både med rutiner og struktur av LINK i klasserommet. Fra et translasjonsteoretisk perspektiv kan dette være tegn på at lærer lyktes i oversettelse av LINK. På en annen side er dette tidlig i implementeringsprosessen og et varig resultat bør sees over tid en lengere periode. Suksess her kan på den andre siden her handle om at skolen har lyktes med å konkretisere LINK på en slik måte at lærerne tok det rett inn i praksis (Røvik, 2007) men også her kommer tidsaspektet inn.

Del 4: inspirasjon, oppfølging og utvikling

Kategori inspirasjon handlet om lærernes behov for inspirasjon og motivasjon i arbeid med LINK. I oppsummering av aksjon 4 stilte jeg meg spørsmål om hvorfor det har oppstått ulikheter i hva som oppleves som motivasjon i arbeid med LINK. Jeg skal her rette fokus på mulige forklaringer her i drøftingsdelen. Her er to sitat som illustrerer ulike behov for inspirasjon og motivasjon.

«Jeg kjenner at jeg trenger noe nytt for å motivere meg til neste LINK time...jeg trenger påfyll»

Motsatt sier en annen lærer:

«Jeg er veldig motivert til å fortsette med LINK og jeg tror jeg får mest inspirasjon via elevene...»

En forklaring på at lærerne motiveres ulikt kan ha sammenheng med hvor langt de er kommet i egen profesjonelle læring i møte med LINK. Det kan være et signal om at det ikke har lyktes å forankre LINK hos alle lærere. På den ene siden kan behov for inspirasjon og motivasjon være den enkeltes lærers opplevelse av å ikke mestre i sin praksis med LINK. På en annen side kan dette også være uttrykk for ønske om tettere samarbeid mellom kolleger. I en lærende organisasjon er det viktig at ledelsen setter av tid til samarbeid på trinn og skaper rom for samarbeid (Desimones, referert i Postholm og Rokkones, 2012). På denne måten kan skolen legge opp til erfaringsdeling om LINK i praksis og skape rom for at lærerne kan hente inspirasjon av hverandre. Videre kan det her stilles spørsmål om det var lagt opp til for lite samhandling og samarbeid i enkelte faser av implementeringsprosessen. Samarbeid danner samarbeidsarenaer og dette kan i et translasjonsteoretisk perspektiv være en arena for å dele erfaringer og samhandle i oversettelse av LINK inn i klasserommet (Røvik, 2007). Her kan det å skape rom for alle, hjelpe leder å lykkes med å ivareta den enkelte lærers profesjonelle utvikling.

Kategori oppfølging handlet om at lærerne i fokusgruppen har behov for å bli sett og etterspurt i arbeid med LINK. Jeg har her valgt å se nærmere på et av funnene fra denne kategorien som var hentet fra spørsmål om hva ledelsen burde ha fokus på for at LINK skal bli en del av kulturen på Sommerlund skole:

«Jeg mener at ledelsen må legge til rette og følge opp kollegiet i dette arbeidet»

At leder involverer seg i lærerens profesjonelle læring gjør at de får med seg utfordringer og betingelser lærere trenger for å lykkes (Robinson, 2014). Involvering kan her gjøre leder i stand til å tilpasse og tilrettelegge på en slik måte at lærerne mestre arbeid med LINK. På denne måten kan leder påvirke om LINK skal bli en del av kulturen på skolen. Å følge opp kollegiet kan her handle om å stille forventninger. Postholm og Rokkones (2012) sier at det er viktig at lærere opplever at det stilles forventninger til forbedring av praksis og at disse samtidig fremmer blant annet kognitive, holdningsmessige, emosjonelle og motivasjonelle aspekter ved den profesjonelle utviklingen av lærere (ibid). En slik tilnærming i ledelse kan

synes å gå i retning av det konstruktivistiske syn på ledelse og hvor ledelse på som kunst (Irgens, 2016). Sett fra et annet ståsted kan funn her også indikere at lærere mener at styring og oppfølging/etterkontroll er viktige faktorer for at LINK skal bli en del av kulturen på skolen. Her vil ledelse gå i retning av et instrumentelt perspektiv og sees på som vitenskap (Irgens, 2016).

I Kategorien utvikling viste funn at det hadde vært en utvikling i arbeid med LINK. Lærerne opplevde at elevene var blitt mer åpen og kunne snakke om vanskelige tema. Jeg har her valgt å ta med to sitater inn i drøftingen:

«Nå har det kun gått et halvt år men jeg merker allerede litt...de er mer åpen og tørr å prate om ting som er vanskelig» og «Jeg synes elevene er flinkere å prate om ting og det er lettere å snakke i etterkant av episoder...mer aksept for at det ikke er greit å behandle hverandre dårlig»

Elevens utvikling her kan henge sammen med at lærerne har brukt tid på LINK i praksis. Desimone (2009) (her referert av Postholm og Rokkones, 2012) hevder at hvis kunnskap og ferdigheter hos lærer skal styrkes, og at dette skal forbedre praksis, må utviklingsaktiviteter ha en viss varighet. At LINK har blitt praktisert av lærerne over tid og at det synes i elevutviklingen kan også synes å gå i retning av at Sommerlund skole er i ferd med å gå inn i fase fire av implementeringsmodellen. Den handler om at praksis har blitt akseptert som en del av individet og organisasjonen og at det kan dannes mestringsfølelse som gir motivasjon for videre arbeid. (Roland, 2015).

5.2 Hva må til for å lede implementering av LINK på Sommerlund skole.

På bakgrunn av drøftingen ovenfor vil jeg nå se nærmere på hvordan implementering bør ledes. Bakgrunnen er her hentet fra lærernes respons på LINK i praksis. Ut fra analyse av funn og drøfting av disse har jeg kommet frem til fem ferdigheter/kunnskaper som bør være veivisere for å lede implementering av LINK. Disse omtales kort nedenfor som normative utsagn av hva god ledelse av implementering kan være og drøftes videre.

For det første: Leder må involvere seg og se de utfordringene lærerne på Sommerlund skole har i arbeid med LINK. For å få dette til må leder ha kunnskap om hvordan man involverer seg i lærernes praksis. Her kan dette handle om å ha kunnskap om arbeidsmetoder og

strategier for å skaffe seg oversikt over utfordringene lærere har. Ledelse gjennom vitenskap vil her kunne se nærmere på lærernes praksis gjennom for eksempel spørreundersøkelser og interne kartlegginger (eks. Questalyze). Fra et perspektiv på ledelse som kunst vil leder søke kunnskap om de menneskene hun leder gjennom samhandling og relasjonsbygging for å søke svar på utfordringene lærerne står i. I drøftingsdel ovenfor løftes muligheten for at lærerne har frykt i møte med LINK. Hvis frykt her forstås som tegn på motstand, kan dette sees i sammenheng med Røvik (2007) sin forklaring om at nye ideer kan true «gammel» praksis og dermed også lærernes autonome posisjoner (Røvik, 2007). Implementering av LINK kan ha utløst motstand og her må leder ha kunnskap om hvordan frykt som fenomen bør håndteres og også forebygge slik at frykt ikke sprer seg i organisasjonen. Å involvere seg i lærernes praksis gjør leder i stand til å se hvor lærerne er kommet i implementeringsfasene som beskrives i Fixsen et.al (referert fra Roland, 2015). På denne måten kan leder sørge for å få med seg alle ledd i organisasjonen.

For det andre må leder planlegge lærernes profesjonelle utvikling ut fra de signaler elevene sender ut og analysere hva lærer trenger i møte med eleven (Robinson, 2014). På den ene siden betyr dette at leder må ha kompetanse for å forstå elevens læringsbehov. Kompetanse kan her forstås som ferdigheter og kunnskap. På den andre siden handler det om at leder må ha kunnskap om hva som skal til for å fremme lærernes profesjonelle læring. Det er også et poeng at hvis leder mangler kompetanse i møte med elevens- og lærers læring må leder evne å hente inn- eller erverve seg den nødvendige kompetansen som trengs. Å få tak i læringsbehovet i organisasjonen kan bety at leder har mulighet til å tilpasse implementeringsprosessen ut fra de behov som utpeker seg på skolen som helhet.

Praksisnærhet handler med stor sannsynlighet om lokale tilpasninger. Det er funn fra analyse som indikerer at det er flere lærere på Sommerlund skole velger lokale tilpasninger. Hvis leder velger å se ledelse ut fra vitenskap vil toleranse for lokal tilpasning være liten. Her ville ledelsen gått inn og korrigert lærenes praksis. Røvik (2007) fremmer betydningen av god oversettelseskompetanse og slik jeg ser det handler lokale tilpasninger om å treffe de lokale behov. Hvis leder her velger å se ledelse som kunst vil toleransen for lokale tilpasninger være høyere.

Sentralt i analysen av struktur og ritualer har vært begrep fra translasjonsteori (Røvik, 2007). I diskusjon tidligere har jeg vist funn som indikerer at lærerne lykkes i å oversette LINK inn i praksis. Dette har kommet frem gjennom argumentasjon om at lærere har en felles forståelse knyttet til viktigheten av å beholde LINK som struktur. På den ene side kan dette handle at leder må ha kompetanse til å knytte struktur fra ny idè inn i veletablert praksis. På den andre side kan dette også handle om at lærerne på Sommerlund skole trenger en leder som vektlegger ideen LINK som en struktur inn i klasseromspraksis. Selv om strukturene synes å være på plass hos lærerne trenger ikke dette bety at ledelsen har lykket ved alle deler av oversettelsen av LINK. Dette fordi ritualer og strukturer i LINK timene forteller lite om innholdet i lærernes timer. Det tredje poeng (utsagn) handler om at det å lede implementering av LINK avhenger av lederens oversettelseskompetanse. Dette for å kunne følge opp og forstå lærernes oversettelse helhetlig. En mulig konsekvens av dette er at ledere trenger begrep om hvordan oversettelse skjer.

For det fjerde må ledelsen setter av tid til samarbeid på trinn og skaper rom for samarbeid (Desimones, referert fra Postholm og Rokkones, 2012). Dette er viktig i en lærende organisasjon er viktig hevder Desimones (referert fra Postholm og Rokkones, 2012). Fra et perspektiv på ledelse som vitenskap ville dette bety at leder evner å legge til rette og strukturere implementeringsprosessen på en god måte. Desimones (referert fra Postholm og Rokkones, 2012) sier også at det er ikke nok å sette av tid men at den enkelte lærer må ha vilje til å lære. Ledelse gjennom kunst vil her lede ut fra et pedagogisk grunnsyn og søke svar på utfordringene hos lærerne gjennom samhandling. Å lede implementering kan handle om at leder må finne gode læringsstrategier for å fremme den enkelte lærers læring, samtidig som den skal fremme det kollektive læringsfellesskap.

Lærernes behov for inspirasjon og oppfølging i arbeid med LINK kan her sees på som to motpoler i møte med hvilke behov lærerne har til ledelse i implementering av LINK. På den ene siden kan inspirasjon forstås som et ønske om noe som skal få lærer til å bli motivert. Lærernes etterspørsel av inspirasjon handler da om et behov for ledelse fra et kunstnerisk perspektiv. I implementering av LINK vil leder kunne møte lærers behov for inspirasjon gjennom kreativitet og fokus på menneskelig adferd som følelser, språk eller lytting, i tillegg til tradisjonelle samhandling. På en annen siden kan lærernes etterspørsel av oppfølging handle om lærernes behov for ledelse gjennom vitenskap. Oppfølging forstås da som å etterspørre og stille forventninger til lærerne. Å lede implementering ville her handle om å etterspørre, kontrollere praksis av LINK, legge til rette for lærernes praksis og organisere

prosesser som inngår i implementering. Irgens (2016) hevder at god ledelse bør bygge på kunnskapsgrunnlag både fra vitenskap og kunst. Det femte og siste utsagn her er at leder må balansere det vitenskapelige og kunstneriske ledelsesperspektivet i implementeringsprosessen. På denne måten kan leder ivareta flere aspekter i implementering som kan synliggjøre LINK i praksis på skolen og hos den enkelte elev.

5.3 Oppsummering og avslutning:

I mitt forskningsprosjekt har jeg stilt spørsmålet:

Hvordan lede implementering av LINK i egen organisasjon?

Min forskning har handlet om å studere mitt eget felt, det vil si lærerne på Sommerlund skole sin respons på LINK som undervisningsopplegg. I prosjektet har jeg selv vært utøvende forsker samtidig som jeg har ledet arbeid med implementering av LINK. Dette har ikke vært uproblematisk og jeg har redegjort for utfordringer som forsker i eget felt i kapittel 3.4. Samtidig har dette gitt meg en unik mulighet for å forstå meg selv som leder i møte med lærerne og hvordan de har respondert på LINK ideen. Problemstillingen i oppgaven er knyttet til egen organisasjon og jeg har på bakgrunn av erfaringene fra forskningen (teori, funn og drøfting) valgt å oppsummere fem råd for ledere som skal implementere nye ideer i skolen:

Planlegg lærernes profesjonelle utvikling ut fra elevenes signaler: på denne måten får du mulighet til å tilpasse implementeringsprosessen ut fra de læringsbehov som utpeker seg i organisasjonen som helhet. **Involver deg i lærernes praksis:** slik kan du få med deg utfordringer og behov knyttet til arbeid med idè i praksis. **Skap rom og tid for samhandling, samarbeid og kreativitet:** det fremmer et kollektivt læringsfellesskap, gir motivasjon og inspirasjon. **Skaff deg begrep om hvordan oversettelse skjer:** det kan hjelpe deg å forstå lærernes (eller andre aktørers) oversettelse av idè inn i praksis og hvordan du kan fremme god oversettelse i implementeringsprosessen. **Forsøk å lede implementeringsprosessen gjennom et balansert forhold mellom kunst og vitenskap:** slik kan du ivareta alle aspekter knyttet til en implementeringsprosess. På denne måten kan det, med tiden, skapes utvikling av ideer som vises i skolens praksis og i den enkelte elevs læring.

I august 2019 skal jeg starte i ny jobb som rektor og som konsekvens av denne aksjonsforskningen ønsker jeg å ta med meg forskerblikket inn i arbeid med nye ideer fremover. I møte med den nye læreplanen i 2020 tar jeg med meg de 5 rådene om hvordan jeg kan lede implementering av nye ideer. Dette blir mitt neste prosjekt.

6 Referanseliste

- Aas, M. og Paulsen, J.M. (2017). *Å lede fremtidens skole*. Bedreskole. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/a-lede-i-fremtidens-skole/>
07.04.2019.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. (Novarapport.8/18) Hentet fra:
<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater> 12.05.2019.
- Bjørndal R.P. (2004). *Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. - fra salmer til jazz i kjøkkenet*. I T. Tiller (Red.), (2004). *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. (s.117-141) Cappelen Damm Akademisk.
- Blossing, U. Nyen, T. Søderstrøm, Å. og Tønder, A .H. (2012), *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*, Gyllendal akademisk.
- T. Christensen, M. Egeberg, P. Lægreid, P.G. Roness, og K.A. Røvik, (2015).
Organisasjonsteori for offentlig sektor. (3.utg) Universitetsforlaget
- E.M. Furu, E. Stjernstrøm, (2017). *Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfellesskap*. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T.H. Steen-Olsen, E. Stjernstrøm (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. (s.167-185). Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. (2006). *Fokusgrupper*, Samfunnslitteratur Roskilde Universitetsforlag
- Irgens. J Eirik (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Jakobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.) Cappelen Damm Akademisk
- Jensen, R. (2016). *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Oplandske bokforlaget.
- A. Johannessen, L. Christoffersen, og P. Tufte, (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (rapport nr.24). Institutt for sosiologi i Oslo. Her hentet: <https://www.nb.no/nbsok/nb/7c6843f1fb5922a33d7df92ffe0f849a?index=3#41> , 26.04.2019
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdiløft i skolen. Pressemelding nr.40 – 7*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> 09.05.2019
- Kunnskapsdepartementet (2009-2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. (Meld.ST.19(2009-2010)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Linktillivet (2017). *Link til livet*. RVTS Sør (2017) Hentet fra <https://www.linktillivet.no>
- Tromsø kommune (2015). *Sammen for en fremtidsrettet skole. Kvalitetsutviklingsplan for Tromsøskolen*. Hentet fra <https://img8.custompublish.com/getfile.php/3065974.1308.fffuecqrkd/KUP+til+publisering+på+hjemmesiden.pdf?return=www.tromso.kommune.no> , 20.02.2019.
- Madsen, J (2016). *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere*. I T. Tiller (Red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s.144–162). Cappelen Damm 2016.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm M.B. (2005). *kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.utgave). Universitetsforlaget.

- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I M.B. Postholm (Red.), (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21-49) Tapir Akademisk Forlag.
- Regjeringen, 2019. hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>, 20.02.2019
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Cappelen Damm Akademiske
- Roland, P. (2015). *Hva er implementering?* I P. Roland, og E. Westergård, (Red.), (2015). *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. (s.19-39) Universitetsforlaget.
- Regional ressurscenter om traumatisk stress og selvmord (2019). *Om RVTS Sør. Vi utdanner fagfolk og hjelpere til å bli gode menneskemøtere*. Hentet fra: <https://rvtssor.no/dette-er-oss/om-rvts-sor/>, 20.01.19)
- Rismark, M. og Sølvberg, A.M. (2009). *Hvordan bidra til utvikling i skolen*. I T. Steen-Olsen, og M.P. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole*. (s.119-126) Høyskoleforlaget (2009).
- Røvik K.A (2000). *12 Bill.mrk. Translatørkompetanse søkes*. I Gammelsæter, H. (red). *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir Akademiske Forlag.
- Røvik K.A (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A (2014). *Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet*. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen, og E.M. Furu, (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s.14-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Stray J. H. (2018). *Skolens samfunnsmandat*. Bedreskole (2018) (3). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/oktober/skolens-samfunnsmandat/> , 24.11.2018

7 Innholdsliste for vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Forskningskart over aksjoner, LINK.....	ii
7.2 Vedlegg 2: Pedagogisk plattform (strukturer i LINK)...	iv
7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju 1, 2 og 3.....	v
7.4 Vedlegg 4: NSD sin vurdering.....	vi
7.5 Vedlegg 5: Informasjon til deltakerne.....	vii

7.1 Vedlegg 1: Forskningskart over aksjoner, LINK

Aksjon 1	Aksjon 2	Aksjon 3	Aksjon 4	Masteroppgave som et ferdig produkt som gis tilbake til skolen som et redskap til videre utvikling av LINK
<p>1) <u>Planlegging</u>, forberedelse og struktureringsfase i møte med LINK:</p> <p>systematisere LINK som opplegg inn i skolens eksisterende planer.</p> <p>Lage milepælsplan over implementeringssprosessen av LINK frem til....</p> <p>Lage en presentasjon av LINK for lærerne til planleggingsdagene.</p> <p>Lage program over temadagen ute av skolebygget på hvordan RVTS sør ønsker at LINK skal praktiseres klasserommet av lærerne slik at det passe allerede eksisterende struktur.</p> <p><u>2) Handling:</u></p> <p>Jeg presenterer LINK på planleggingsdagene i august. Legge til rette for at lærere skal kunne fordype seg i LINK.</p> <p>Alle lærere får en hel dag ute fra skolen sammen med trinnet de jobber på hvor ledelsen gjennomgår de strukturer som LINK undervisningsopplegg beskriver i sin lærerveiledning. I tillegg får de på denne dagen satt av tid til egen planlegging om gjennomføring av LINK og lage årsplan for opplegget.</p>	<p><u>1) Planlegge:</u></p> <p>Lærer planlegger og forbereder seg til LINK time</p> <p><u>2) Handling:</u></p> <p>I denne fasen gjennomfører lærerne LINK i 3-4 uker. Denne fasen oppfordrer til individuell praksis.</p> <p>Jeg gjennomfører mitt første fokusgruppe intervju.</p> <p><u>3) Observasjoner:</u></p> <p>observasjoner i LINK timer hos lærer som åpner opp for det.</p> <p>Lærere observerer hverandre og reflektere på trinn i denne perioden.</p> <p><u>4) Refleksjon:</u></p> <p>Trinn oppfordres til å reflektere på trinn og justere etter behov</p>	<p><u>1) Planlegge:</u></p> <p>Lærere planlegger LINK timer.</p> <p>Aksjonsforsker justerer planer på bakgrunn av tilbakemelding fra fokusgruppen.</p> <p><u>2) Handling:</u></p> <p>Lærer fortsetter å jobbe med LINK i praksis.</p> <p>I denne fasen ønsker jeg å avholde et nytt fokusintervju med gruppen.</p> <p>Spørsmålene til dette intervjuet er laget på bakgrunn av sist intervju(data).</p> <p><u>3) Observasjoner:</u></p> <p>Observasjoner i LINK timer til de som vil.</p> <p>Lærere observerer hverandre og reflektere på trinn i denne perioden.</p> <p><u>4) Refleksjon:</u></p> <p>Trinn oppfordres til å reflektere på trinn og justere etter behov.</p>	<p><u>1) Planlegge:</u></p> <p>Gjennomgå evaluering av LINK og justere planer etter tegn til praksis.</p> <p><u>2) Handling:</u></p> <p>Starte opp og gjennomføre LINK timer.</p> <p>Siste intervju i fokusgruppen.</p> <p>Spørsmålene har fokus på LINK i et fremtidsrettet perspektiv.</p> <p>Lærerne fortsetter implementeringsprosess</p> <p><u>3) Observere:</u></p> <p>Her skal jeg observere LINK timer hos de som vil fra fokusgruppen.(data)</p> <p>Lærere observerer hos hverandre.</p> <p><u>4) Reflektere:</u></p> <p>Jeg noterer ned egne tanker om prosessen så</p>	<p>Her er det oppsummering og arbeid videre.</p> <p>Datainnsamling ferdig: jeg går ut i 3 ukers permisjon for å lese og skrive masteroppgave.</p>

<p><u>3) Observere</u> reaksjoner, notere verbal og nonverbal språk i lærerkollegiet i møte med LINK.</p> <p>Mine notater etter hver temadag brukes som data. Det refereres ikke til personer eller trinn i disse notatene kun observasjoner rundt holdninger, engasjement, lyst, positivitet, skepsis, motstand til LINK etc. Dette beskrives i stikkordsform(data)</p> <p><u>4) refleksjon</u> over egen praksis individuelt i ettertid. Alle trinn fikk spørsmål om hvordan de opplevde teamdagen og om dette var nyttig. Dette ble gjort muntlig. Noterte ned dette i stikkordsform i ettertid. (data), forskerlogg</p>	<p>Jeg noterer ned egne tanker om prosessen så langt. (data) Forskerlogg</p>	<p>Hele skolen ha en evaluering på LINK og jeg tenker at jeg skal gjennomføreintervju før evalueringen.(data)</p> <p>Jeg noterer ned egne tanker om prosessen så langt. (data) Forskerloggen</p>	<p>langt. (data) Forskerloggen</p>	
---	--	--	--	--

7.2 Vedlegg 2: Pedagogisk plattform (strukturer i LINK)

Målet med LINK er å bidra til bedre livsmestring for barn og unge. Temaene er valgt ut fra det man vet har grunnleggende betydning for livsmestring, nemlig tro på egen betydning og opplevelse av tilhørighet og mestring. Dessuten forteller den aller nyeste forskningen (Ungdata, 2017) oss hva som er aktuelle utfordringer, og temaene i LINK svarer også opp i forhold til disse funnene.

Fast struktur

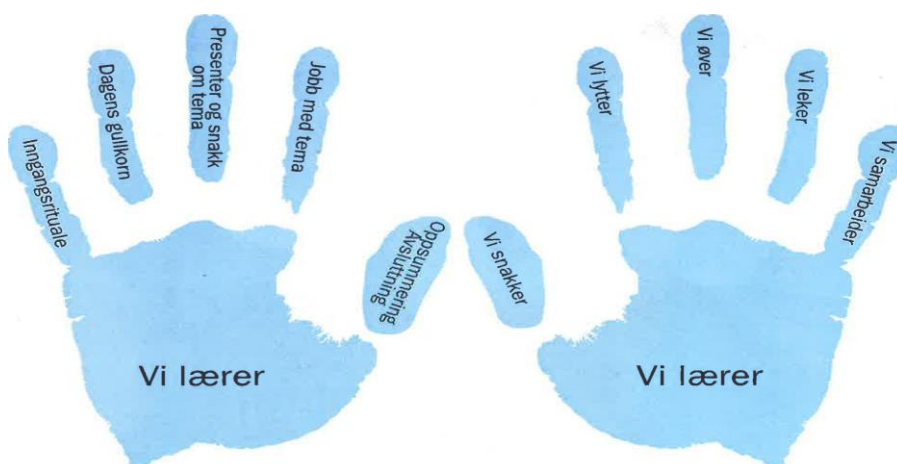
Didaktiske overveielse har resultert i en struktur for hvordan dette arbeidet kan gjøres. Samlingene er gruppert i tre hovedgrupper og en viss progresjon er antydnet, men er ikke en forutsetning. Det gis stort handlingsrom og mange muligheter for tilpasning.

Et viktig metodiske grep er at hver samling er bygd opp etter samme mal. Se venstrehånda.

Forutsigbarhet og gjenkjennelse bidrar til å skape gode rammer for arbeidet. Det er mange ritualer i LINK, enkle handlinger med stor symbolverdi. Ritualene skal fungere som lim i samlingene, og de har stor betydning ut over det konkrete. Et tent lys, fin musikk, et selvlagd "klassebånd" og liknende er små ting som kan bidra til opplevelse av inkludering og motvirke følelsen av utenforskap. Et avslutningsritual med å dele ut en seigmann eller noe annet til hver elev kan synes banalt, men alle pedagoger vet at en seigmann på skolen er mer verd enn en halv kilo godteri hjemme. Det banale kan vise seg å være det sentrale i LINK.

Barn lærer på mange slags vis

Valg av metodikk bygger på kunnskap om at barn og unge lærer på mange slags vis, ikke bare ved hjelp av kognitiv stimulans. De trenger mer enn informasjon for å lære. Vi appellerer derfor til at hele mennesket skal aktiviseres, blant annet ved å bruke lek og øvelser. Lek fremmer læring, og det er ikke bare de minste barna som liker å leke. Store barn og voksne trenger også leken, vi leker bare på andre måter. Det er derfor et poeng at man i løpet av en link-time har brukt alle elementene på høyrehånda.



7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju 1, 2 og 3

Intervjuguide til fokusgruppeintervju 1

- 1) Ord: forberedelsesfasen, eierskap, motiverende, utfordringer, betydning.
- 2) Hva er viktigst for at LINK skal bli en del av skolens kultur? Rangèr ord etter rekkefølge:
Nytteverdi, satt i system, felles verdier, tid, ledelse, elevenes læring, felles mål, eierforhold, lærer, anvendelig.

Intervjuguide til fokusgruppeintervju 2

- 1) LINK i dag: jobber dere med LINK nå? Endringer siden sist?


På forrige intervju rangerte dere noen ord. De tre som havnet øverst var felles verdier, ledelse og felles mål. Så derfor:

- 2) Hvilke felles verdier tenker der dere viktig for at LINK skal bli en del av Sommerlund skoles kultur?
- 3) Hva bør ledelsen ha fokus på for at LINK skal bli en del av kulturen på Sommerlund skole.
- 4) Hvilke felles mål bør vi ha på skolen for a LINK skal bli en del av kulturen?
- 5) Finnes det noen gode ledergrep for å få gode LINK timene i alle klasserom?
- 6) Hvis du skulle endre på noe, hva vil du gjøre annerledes?

Intervjuguide til fokusgruppeintervju 3

- 1) Status LINK akkurat nå?
- 2) Er LINK sin struktur viktig? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?
- 3) Er vi like tent på å bruke LINK nå som i starten?
- 4) Veien videre?

7.4 Vedlegg 4: NSD sin vurdering

 Skriv ut

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Foreløpig arbeidstitel: Hvordan lede innføring av Link på egen arbeidsplass?

Referansenummer 304512

Registrert

20.09.2018 av [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat) Torbjørn Lund, torjorn.lund@uit.no, tlf: 77644747

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

[REDACTED]

Prosjektperiode

15.08.2018 - 01.07.2019

Status

04.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marianne Høgetveit Myhren

Vedlegg 5

7.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv til deltakerne

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave

Jeg viser til tidligere forespørsel på epost om deltakelse i forbindelse med datainnsamling til min masteroppgave. Jeg setter stor pris på at du vil delta i min studie og ser fram til møtet med deg.

Selv om jeg tidligere har fått positiv tilbakemelding fra deg, ønsker jeg nå å formalisere denne avtalen.

Formål

I år startet vi på vår skole med et nytt undervisningsopplegg som heter LINK. LINK står for Livsmestring i Norske klasserom. Dere som får dette brevet er allerede i gang med dette arbeidet og er kjent med innholdet.

Som du vet gjennom samtale er jeg i gang med masteroppgave i utdanningsledelse på UIT. I min masteroppgave skal jeg skrive om LINK som undervisningsopplegg på vår skole. Hovedfokuset mitt vil være å undersøke hvordan du som lærer opplever LINK som undervisningsopplegg i praksis og hvordan ledelse kan bidra til å motivere i arbeid med LINK.

Du har erfaring med å undervise i klasserommet på [REDACTED] og har tatt i bruk LINK som en del av din undervisning på ditt trinn og derfor ønsker jeg å intervju deg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som metode for datainnsamling vil jeg bruke kvalitativt forskningsintervju. Dette innebærer at jeg intervjuer deg med utgangspunkt i en intervjuguide. Intervjuguiden vil være basert på forhåndsdefinerte tema og spørsmål.

Spørsmål og tema som berøres under intervjuet vil omhandle motivasjon, arbeid med LINK i praksis og om det har vært noen ledergrep som har motivert deg i arbeid med LINK.

Hensikten er å få svar på om LINK er et godt redskap for skolen og undersøke mer om hva som kan bidra til å motivere lærere til å jobbe med nye undervisningsopplegg, som i denne undersøkelsen er knyttet til LINK og knytte det inn i et lederperspektiv.

Jeg beregner ca. 30 – 45 min på intervjuet. For å sikre at du får full oppmerksomhet i intervjusituasjonen, vil jeg benytte båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil lagres slik at de vil være utilgjengelig for andre, og det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger. I den ferdige masteroppgaven vil både organisasjon og intervjuperson være anonymisert.

Prosjektperiode

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1.juli 2019. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle data bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Prosjektet er godkjent av min veileder Torbjørn Lund. Hvis du har spørsmål kan du ta kontakt med meg på epost eller mobil, eller min veileder på telefon 77644743.

Vedlagt er samtykkeerklæring som jeg ber om at du signerer før intervjuet.

Vennlig hilsen

[Redacted signature]

[Redacted contact information]

[Redacted contact information]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan lede innføring av Link på egen arbeidsplass?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju.
- å delta i observasjoner

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.1.juli 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)